

# **Visuell läsning som kompetensområde**

– en pedagogisk studie i visuell grammatik

inom multimodal digital kommunikation

Författare Linnea Storsved

Magisteravhandling i pedagogik

Fakulteten för pedagogik- och

välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2015

## ABSTRAKT

---

Författare

Årtal

Storsved, Linnea

2015

---

Arbetets titel

Visuell läsning som kompetensområde– en pedagogisk studie i visuell grammatikteori

---

Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen Sidantal: 98  
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.

---

Referat

Avhandlingens primära syfte är att upprätta en förståelse för visuell kompetens som en del av visuell litteracitet inom multimodal digital kommunikation i undervisningen. Avhandlingens sekundära syfte är att ur ett pedagogiskt perspektiv lyfta fram visuell litteracitet och visuell kompetens i multimodala diskussioner kring digital pedagogik.

Forskningen är kvalitativ och har både teoretisk och empirisk förankring. Den empiriska studien har en fenomenologisk metodansats.

Visuell kompetens innebär att visuell läsning behärskas, vilket förutsätter *fungerande vokabulär, kritiskt förhållningssätt och kunskaper i läsning och tolkning och användning* av bilder. Den visuella grammatikteorin innefattar bildens syntax och semantik. Bilden är ett kontextbundet fenomen, där kontexten berör sociala aspekter, bildens fysiska omgivning samt innehåll. Det empiriska resultatet är att visuell inverkan i undervisningen präglar förberedelser och lektionsmål, berör visuell kommunikationskompetens, inkluderar visuella element som verktyg, strävar involvera flera element i inläringen och strävar efter att undvika passiva demonstrationer som undervisningsmetod. Bilder behövs som kommunikativt stöd, som inlärningsmetod och som en del i aktivitetspedagogisk undervisning. Genom stöd från läraren kan barnet nå visuell litteracitet som ett kompetensmål, vilket kan ske genom multimodal undervisning.

---

Sökord

Visuell kommunikation, visuell litteracitet, visuell grammatik, pedagogik, multimodalitet, visuella digitala undervisningsmedel

# Innehåll

<b>1 Inledning</b>	<b>4</b>
<b>2 Bakgrund, syfte och forskningsfrågor</b>	<b>6</b>
2.1 Pedagogisk och didaktisk grund för visuell inläring	9
2.2 Tidigare forskning	14
2.3 Avgränsningar	16
2.4 Syfte och forskningsfrågor	18
<b>3 Teori</b>	<b>20</b>
3.1 Definition av bild	20
3.1.2 Vad utgör en bild	22
3.2 Kommunikation genom bild	23
3.2.1 Kontext	25
3.3 Bildläsning	25
3.3.1 Visuell grammatikteori	27
3.3.1.1 Syntax	28
3.3.1.2 Semantik	31
3.4 Bildanvändning, bildkategorier och olika typer av bilder	35
3.4.1 Bildanalys och bildtolkning	37
3.4.2 Bildkomposition och design	40
3.4.3 Att skapa bilder och bildens retoriska uppbyggnad	42
3.5 Visuell litteracitet i utveckling	45
3.5.1 Digitala bilder	47
3.5.2 Digitala bilder i kommunikation	48
3.6 Multilitteracitet, modalitet och visuell litteracitet	52

3.6.1 Den multimodala bilden _____	54
3.7 Bilder, skola och undervisning i en digital samtid _____	57
3.7.1 Visuellt kompetens, visuellt kommunikation och visuellt didaktik__	58
3.7.2 Teknik och visuellt kommunikation _____	59
<b>4 Metod, data och analys _____</b>	<b>61</b>
4.1 Intervjumetod och val av informant _____	61
4.2 Datainsamling _____	63
4.3 Analysmetod _____	63
4.4 Analys av det empiriska materialet _____	65
4.5 Framställning av fenomenets generella struktur _____	68
4.5.1 Meningsenheter och centrala teman _____	69
<b>5 Resultat _____</b>	<b>73</b>
5.1 Empiriskt resultat _____	73
5.1.1 Sammanfattning _____	75
5.2 Teoretisk grund för visibilitet inom multimodal pedagogik _____	75
5.2.1 Multimodalitet _____	75
5.2.2 Visuellt kommunikation och visuellt kompetens _____	77
5.2.3 Bilden _____	79
<b>6 Resultatdiskussion _____</b>	<b>81</b>
6.1 Förberedelser och lektionsmål _____	81
6.2 Undviker demonstrationer som undervisningsmetod _____	84
6.3 Visuella element behövs inom inläring _____	86
6.4 Visuellt kommunikationskompetens i inläringssituationen _____	88
6.5 Flera element involverade i inläringen _____	91
6.6 Förslag till fortsatt forskning _____	93



<b>7 Metoddiskussion</b>	<b>97</b>
<i>7.1 Etik, validitet och reliabilitet</i>	97
<b>8 Sammanfattning</b>	<b>100</b>
<b>Litteraturförteckning</b>	<b>103</b>
Figurlista	113
Lista över tabeller	116
Bilaga	117

# 1 Inledning

*I det här kapitlet beskrivs de resonemang som ligger till grund för avhandlingens tema, innehåll och uppbyggnad.*

Under min studietid till klasslärare har jag blivit presenterad många olika pedagogiska verktyg, varav en stor del har varit digitala. Det problematiska med det är att mjukvara är en färskprodukt, vilket förutsätter en ständig uppdatering av listor över appar, webbsidor och program. Det ställer krav på lärare att själva ha den kunskap som behövs för att värdera, men även använda digitala hjälpmedel i undervisningen. En teoretisk bakgrund inom pedagogik, digital didaktik och teknologi är därmed viktig. Efter att jag skrivit min kandidatavhandling om bilder som undervisningsmedel fortsatte mitt intresse för visuell kommunikation inom pedagogiskt arbete. Digital teknologi baserar sig till stor del på visuell kultur. Därför har jag velat undersöka pedagogikens grunddrag i teknologisk didaktik ur ett visuellt perspektiv. Avhandlingens pedagogiska bakgrund beskriver visibilitet inom de pedagogiska teorier som ligger till grund för arbetet.

Mitt syfte täcker flera stora områden, vilket gör det utmanande att skapa ramar för avhandlingen. Därför har avhandlingens teorikapitel skrivits genom en hermeneutisk process, dels för att kunna identifiera ämnets avgränsningar, dels för att reda ut termer och få en helhetsuppfattning om terminologi och relationer mellan termerna. Teorikapitlet behandlar bildtolkning, visuell grammatik, visuell kommunikation och multimodalitet. En av avhandlingens forskningsfrågor behandlar visuell litteracitet och visuell kommunikationskompetens i förhållande till multimodalitet. Multimodalitet innebär användningen av flera uttrycksformer simultant, t.ex. bild och text (se vidare kapitel 3.6).

Hösten 2014 tog jag del i en föreläsning kring ämnet appar i undervisningen. Brittiska Joseph Moretti höll en fortbildning för lärare och lärarstuderande i Vasa. Moretti presenterades som en av de ledande experterna inom iPad<sup>1</sup>-pedagogik i

---

<sup>1</sup> ett specifikt märke av läsplattor

Europa. Föreläsningen beskrev en praktisk tolkning av multimodalt arbete med hjälp av iPadar i klassrummet. Moretti visade hur man kan använda iPaden på olika sätt i skolans alla ämnen genom att endast använda tre olika appar. Presentationen innehöll många kollaborativa uppgifter och kommunikation genom bilder. Jag blev intresserad av vad Moretti hade för syn på visuell kompetens i undervisningen. Avhandlingens praktiskt orienterade forskningsfråga behandlar användningen av digitala undervisningsmetoder i multimodal undervisning. Avhandlingens empiriska undersökning består av en intervju med Moretti kring praktisk användning av digitala hjälpmedel i undervisningen.

Avhandlingen strävar efter att skapa en pedagogisk förståelse för visuell kompetens och visuell litteracitet i relation till multimodal digital kommunikation i undervisningen. Multimodalitet är ett centralt ämne i avhandlingen, delvis på grund av att multimodalitet nämns i utkasten till läroplanen 2016, dels på grund av den naturliga kopplingen till visuell litteracitet. I avhandlingen används bilder för att stöda texten, vilket innebär att multimodaliteten även tillämpas i praktiken. Bilderna i teorikapitlet används som informativt bildexempel och ska därför inte ses som resultat. Figurlista och lista över tabeller hittas i slutet av arbetet.

Avhandlingen är uppbyggd enligt en traditionell disposition och består av åtta kapitel där användningen av flera rubriknivåer framhäver avhandlingens struktur samt resultat.

## 2 Bakgrund, syfte och forskningsfrågor

*I det här kapitlet beskrivs bakgrunden till avhandlingens teorikapitel och vilka pedagogiska teorier som ligger till grund för avhandlingen. Kapitlet behandlar tidigare forskning, avgränsningar och vilket syfte samt vilka forskningsfrågor som ligger till grund för avhandlingen.*

Visuell kommunikation, bilder och visuell yttrandefrihet är i skrivande stund ett aktuellt ämne. Satirteckningarna publicerade av tidningen Charlie Hebdo, som utsattes för terrordådet i Paris i januari 2015, har utmynnat i politiska diskussioner och debatter. Reaktionen har även resulterat i en bildstorm på olika virtuella medier likt Twitter, som en reaktion på det upplevda hotet mot yttrandefriheten.



**Figur 1.** Bild tagen från Twitter, där flera bilder med samma tema publicerades.

Den amerikanske forskaren Mark Prensky (2001) kallar de individer som vuxit upp med digital teknik för *digital natives*. Han hävdar att deras tankesätt skiljer sig från så kallade *digital immigrants*, som lärt sig använda digital teknik i ett senare skede i livet. *Digital fluency* beskriver Christian Briggs och Kevin Makices (2011) som förmågan att läsa av digital teknik, utveckla förståelse för ny teknologi och behärska användningen av den. Med begreppet *fluency* menas hur den digitala användningen faller sig naturligt, och att man har en form av förståelse för användningen (Briggs & Makice, 2011). *Digital literacy* eller *media literacy* handlar enligt Roger Säljö (2005), professor i pedagogisk psykologi vid Göteborgs universitet, om en mångfasetterad förmåga att använda och bruka teknik i olika situationer och för olika ändamål. Förmågan bygger på att kunna läsa av den digitala skärmen, där olika läskulturer<sup>2</sup> möts (Säljö, 2005). Grundskoleelever kring mitten av 2010-talet utvecklar digital literacy genom användningen av sociala medier, menar Dan Åkerlund (2013), doktor i pedagogik, och docent Michael Forsman (2014). Stora förändringar i den teknologiska utvecklingen har skapat ett behov av anpassning, vilket Briggs och Makice (2011) kallar ett paradigmskifte. Det innebär att skolan ställs inför nya utmaningar, och ett paradigmskifte uppstår även inom undervisning och lärararbete (Åkerlund, 2013).

Visuell kompetens utvecklas genom övning och bör därför betraktas som en inlärningsprocess (Bamford, 2003). Det innebär att eleverna måste få stöd i sina visuella uttryck. Skolan har de senaste hundra åren haft en stark lästradition, skrivtradition och verbal tradition, där en stor medvetenhet kring lingvistik har präglat undervisningen. Begreppet litteracitet ingår i läroplanen 2016 och är ett aningen svårhanterligt begrepp, eftersom det ursprungliga begreppet literacy har betytt läs- och skrivkunnighet på svenska (Nationalencyklopedin), men kan i en del sammanhang översättas till kompetens. Det svenska begreppet litteracitet syftar i huvudsak på läs- och skrivfärdigheter, vilka enligt läroplanen är kompetensmål (Utbildningsstyrelsen, 2014). Intresset för att förstå begreppet visuell litteracitet och relatera det till multimodalitet har motiverat avhandlingens ämnesområde.

---

<sup>2</sup> så som text och bild

Digitala medier samt teknologiska hjälpmedel, såsom läsplattor, internetbaserade läromedel och datorer i undervisningen grundar sig på visuell tolkning. För att utnyttja digitala hjälpmedel krävs undervisningsstrategier som lämpar sig för hjälpmedlets natur. Enligt läroplanen 2016 ska skolan använda sig av multimodala läromedel, vilket innebär ett ökat utrymme för andra uttrycksformer än skrift och tal i skolan (Utbildningsstyrelsen, 2014). Alla modala uttryck har en egen grammatisk form och teori (Selander & Kress, 2010), vilket innebär att visuell grammatik är en teori i likhet med teorier inom lingvistik. Läraren måste lära sig använda bilder som språk för att kunna förbereda en lektion där eleverna ska lära sig multimodalt. Den här avhandlingen utforskar vad visuell litteracitet som kompetensmål innebär samt vilken relation det har till multilitteracitet. Fokus sätts på varseblivning genom synintryck av tvådimensionella bilder och skärmbilder, trots att varseblivning genom visibilitet omfattar större områden än så.

Bildens abstrakta väsen gör den komplicerad att studera teoretiskt. Visuella iakttagelser är svåra att sätta ord på, och individuella tolkningar präglar alla bilder. Med begreppet *visibilitet* avses de element som är synliga, vilket innefattar bilder, visuella scener och andra grafiska framställningar. Att skriva om visuell kommunikation och visuell grammatikteori var en utmaning, eftersom ämnet kräver omfattande förkunskaper inom områdets djupgående samt komplexa teori. För en lärare borde kunskap inom området vara en grundförutsättning för att kunna hantera bilder, visuell kommunikation och bilder som multimodalt verktyg som en modalitet likt talspråk. För att själv få en förståelse för ämnet har jag utvecklat min förståelse genom en hermeneutisk spiral, vilket resulterat i avhandlingens teorikapitel.

I avhandlingen undersöks den teoretiska bakgrunden till visuell kommunikation som en del av multimodalitet. Avhandlingens empiri behandlar den praktiska användningen av digitala hjälpmedel i skolan, med fokus på visuell kommunikation. I resultatkapitlet behandlas den teoretiska grunden och det praktiskt orienterade empiriska resultatet separat, varefter en pedagogisk reflektiv diskussion om visuell läsning, visuell kommunikation och praktisk tillämpning av digitala medel i undervisningen förs i resultatdiskussionen.

## 2.1 Pedagogisk och didaktisk grund för visuell inlärning



Johan Amos Comenius är författaren av *Didactica magna*, där ordet didaktik första gången används, med beskrivningen "konsten att undervisa". Comenius är även upphovsmannen bakom verket *Orbis sensualium pictus* (sv. sinnevärlden i bilder), där bildens didaktiska funktion står i centrum. I inledningen till *Orbis Sensualium Pictus* förklaras bilderna som "the representations of all visible things, (to which also things invisible are reduced after their fashion) of the whole world". (Kroksmark, 1994, s. 23-26.)

**Figur 2.** En bild av första sidan ur *Orbis sensualium pictus* av Comenius, i en version från 1705.

Johann Heinrich Pestalozzi anses av många erkända pedagoger vara en av världens främsta didaktiker. Hans pedagogiska grund utgick från Comenius tankar om åskådningsundervisning, att gå från det enkla till det sammansatta, från det konkreta till det abstrakta. Genom praktiska erfarenheter vidareutvecklade Pestalozzi synen ytterligare, och framhöll att en inlärd erfarenhet är avgörande för människans uppfattning om yttervärlden. Undervisningen bör planeras metodiskt

och kunskapen samt metoderna ska utvecklas i samklang med barnets utveckling, vilket är undervisningens grund. (Kroksmark, 1994, s. 81-105.) Lev Vygotskij (1981) påpekade att utveckling kommer före inläring, vilket förutsätter mognad hos eleven för inläring. För att uppnå största möjliga inläring borde ett barn få vuxen ledning utgående från den *aktuella utvecklingszonen*<sup>3</sup>, för att utvecklas utöver gränserna för barnets egen potential. (Vygotskij, 1981, s. 163-166). Enligt John Dewey (2008) är bilden det bästa hjälpmedlet i undervisningen eftersom barnet själv processar bildens uttryck och innehåll och skapar en egen kunskapsförståelse. Deweys syn på symboler och bilder var att de är nödvändiga och effektiva redskap för mental utveckling. Det är viktigt att bilderna behandlas i rätt sammanhang, annars riskerar de att bli meningslösa och godtyckliga idéer utanför sitt sammanhang. (Dewey, 2008, s. 53.)

Enligt Pestalozzi (Kroksmark, 1994, s. 81-105) borde observation och inläring genom aktivitet prägla undervisningen. De grundläggande medlen för undervisning är tal, ljud och form. Barnets åskådningsförmåga bör tränas innan skolgång. Pestalozzi ansåg att åskådningsförmågan<sup>4</sup> måste uppövas och utvecklas genom metodisk undervisning. Exempel på åskådningsövningar var träning av talbegreppen, iakttagelser av enskilda föremål i relation till det verbala språket samt visuellt laborerande. Utöver åskådningen används språket som medel, där de tre grundelementen som beskriver föremål är *tal*, *form* och *ord*. (Ibid.) Förmågan att gestalta inre bilder ansåg även Vygotskij (1995) vara nödvändig för att förstå eller undersöka alla områden inom vetenskapen. För abstrakta föreställningar där man är tvungen att operera med väldigt stora tal, så som astronomi, fysik, geologi eller naturvetenskaper, har människan ett behov av inre bilder (Vygotskij, 1995, s. 34). Det inre språket är enligt Vygotskij (1981) något som är skilt från det yttre språket, vilket står i ett komplicerat förhållande till andra former av språkliga handlingar. Det inre språket är endast riktat till en själv medan det yttre språket är riktat till andra. Det yttre språket är en process där tankar förvandlats till ord. Det inre språket är en motsatt process. För att kunna översätta det inre språkets relation till tänkandet måste man kunna särskilja olikheterna mellan inre språk och tänkande

---

<sup>3</sup> barnets faktiska utvecklingsnivå, den psykiska funktionsnivå som uppnåtts (Vygotskij, 1981, s. 164).

<sup>4</sup> med åskådningsförmåga menar Pestalozzi perceptionsförmåga, d.v.s. förmåga att se.



och belysa det inre språkets speciella funktioner. Det inre språket är enligt sin psykologiska natur en egen formation. (Vygotskij, 1981, s. 90-91.) Fantasins bilder ger också ett inre språk åt vår känsla (Vygotskij, 1995, s. 23) och människans sinnesstämningar tar intryck från yttre stimuli, såsom t.ex. av färger. Människan har inre bilder som hon förknippar med sina emotioner. Genom associationer kan man nå överensstämmelser och hitta förenande element. För att få en sammansatt bild och hitta vetenskapliga system har människan kombinerat enskilda bilder och föreställningar om verkligheten. Vygotskij beskriver den kreativa aktivitetens cirkel som något som driver sig själv (Vygotskij, 1995, s. 25-26.) För att sluta den kreativa aktivitetscirkeln måste de inre bilderna gestaltas eller kristalliseras i yttre bilder (ibid., s. 34-35). Barnet har en naturlig dragning till att uttrycka sig visuellt i färg och form. Vid skapande utforskar barnet sin fantasi, skapar underlag för kommunikation, och uttrycker en skapande instinkt där barnet samtidigt utforskar sin omgivning (Dewey, 2008. s, 78-81).

Pestalozzi har inspirerats av från filosofen Immanuel Kant, vars citat kan tolkas ur ett pedagogiskt perspektiv *"begrepp utan åskådning är tomma, åskådning utan begrepp är blind"* (Kroksmark, 1994, s 86). Den enda vägen till förståelse är åskådning enligt Pestalozzi, eftersom kunskap växer från det bekanta som kan iakttas. I sitt huvudverk diskuterar han hur undervisningen är en bokstavsträldom, en verbalism. Pestalozzi förespråkade perceptionen som allt vetandes absoluta fundament och undervisningens förnämsta princip. De grundläggande elementen har en betydelse för kunskap och därför måste undervisningen söka sig mot tingens grunder, vilket är elementärbildningens idé. (Kroksmark, 1994, s. 81-105.) Vygotskij delade inte Pestalozzis syn på att synen utvecklas före det talade språket. Vygotskij ansåg att perceptionsförmågan är uppbyggd på basis av språket, eftersom man inte ser världen enbart i färg och form utan det man ser är präglad av kunskap och erfarenheter. (Vygotskij, 1981, s. 187.) Förmågan att föreställa sig inre bilder är en nödvändighet för att förstå eller undersöka vetenskapen (Vygotskij, 1995). Genom associationer kan man nå överensstämmelser och hitta förenande element. För att få en sammansatt bild och hitta vetenskapliga system har människan kombinerat enskilda bilder och föreställningar om verkligheten. För att sluta den kreativa aktivitetscirkeln måste de inre bilderna gestaltas eller kristalliseras i yttre

bilder. (Vygotskij, 1995, s. 34-35.) Pestalozzis didaktik värderar inte verbal kommunikation högst, utan strävar mot fåordighet där åskådning, aktivitet och kreation är de viktigaste didaktiska principerna. (Kroksmark, 1994, s. 81-105.) Vygotskij hävdar att det för ett litet barn är omöjligt att skilja betydelsefältet från det visuella fältet, eftersom de smälter samman i språket. I barnets mognad är leken en källa till utveckling, där barnet når den potentiella utvecklingszonen. (Vygotskij, 1981, s. 196.)

Pedagoger och didaktiker har sedan Comenius försökt utveckla vad konkret undervisning innebär. Undervisningen skulle enligt Comenius vara konkret, och utgå från barnet själv. Trots att undervisningen ska vara konkret baseras didaktiken på verbala diskussioner och dialoger (Kroksmark, 1994). Roger Säljö (2005) anser att samtalet är det främsta medlet för undervisning.

*Mediering* är ett uttryck som Vygotskij myntat, och som Säljö (2005) hänvisar till i betydelsen interaktion med andra människor. Med begreppet *medierade redskap*, eller *artefakter*, menas de redskap som används för interaktion genom fysiska redskap och föremål. Många medierande redskap är svårhanterliga för personer som inte är bekanta med redskapet. Medierade uttryckssätt är något som man lär sig att hantera (Säljö, 2005, s. 37). Den individuella inlärningsprocessen beror på tidigare kunskap, tidigare erfarenhet, motivation, individuellt föredragen lärostil, inlärningsituation, biologiska faktorer eller eventuella behov av stöd (ibid., s. 232). Människan uttrycker sig med språkliga eller fysiska redskap. Säljö påpekar att teknik är en artefakt och beskriver en aktivitet som en kombination av språkliga redskap och användning av fysiska artefakter. (Ibid.)

Undervisningen ger utrymme för elevers individuella inlärningsprofiler, ansåg aktivitetspedagogen Howard Gardner (1998), som poängterade vikten av mångsidig undervisning. Gardner identifierade de olika intelligensprofilerna vid inlärnin som språklig lingvistisk, logisk-matematisk, musikalisk, visuell eller spatial, kroppslig- kinestetisk samt intelligenser som berör självkännedom d.v.s. intrapersonell och socialt orienterade, interpersonell. Elevcentreringen innebär att elevens intelligensprofil ska tas i beaktande vid val av undervisningsmetod, så att

de olika intelligensområdena aktiveras vid inläringen. Inläring som stimulerar de områden som är starka i intelligensprofilen gör att inläringen sker på en djupare nivå (Gardner, 1998).

Pestalozzis aktivitetspedagogik innebar att läraren genom lämpliga uppgifter, stoffval och särskild undervisningsmetodik får eleverna aktiva. Praktiskt arbete och teoretiska studier går hand i hand. Undervisningen bygger på direkt varseblivning<sup>5</sup>, konkretion och elevens förhållande till undervisningsstoffet. Eleverna ska utgå från saker som ligger dem nära och som väcker deras intresse. Didaktiken är inriktad på att utveckla elevens egen förmåga att vid behov förvärva och använda kunskap, snarare än att memorera så mycket som möjligt. (Kroksmark, 1994.) Dewey (Kroksmark, 1994) inspirerades av Pestalozzi kring idén om elevcentrering, där inläring sker genom en aktiv inre process. Dewey talade om uppfostran och inläring som ett barns naiva interaktion och erfarenhet, där barnet försöker att strukturera fakta kring ämnesområden. Deweys aktivitetspedagogik utgick från att tänkande som isoleras från handling endast resulterar i konstlade begrepp eller ord, men inte i förståelse. (Kroksmark, 1994, s. 126-127.) Teori, praktik och handling hänger ihop, och experiment och aktivitet är tätt förknippade med kunskap. Eleven ska tillägna sig en metod för att nå insikt, snarare än att nå insikten i sig. Kvaliteten på aktiviteten och resultatet är viktigare än kvantitativa aktiviteter. (Dewey, 2008, s. 139.) Problem leder till reflektion och analys. Olika lösningar testas genom hypoteser, experiment och diskussion innan de bedöms som verifierande eller falsifierande av den tilltänkta hypotesen. Det mest fundamentala är att organisera och formulera kunskapsmål och välja och ordna medlen för att förverkliga målen.

Dewey (2008) hävdade att det aktiva i människans natur utvecklas före det passiva, ett resonemang han baserar på att barnets muskelutveckling och rörelser kommer före sinnesutveckling och medvetna sinnesuttryck. Ifall läraren inte utnyttjar barnets naturliga intresse och förmåga i undervisningen blir barnet passivt i inläringssituationen. Enligt Dewey borde man förstå människans medvetande som en kraftkälla som ofta tar sig uttryck genom handlingar. (Dewey, 2008, s. 53.) Kreativitet är en psykologisk föreställning eller fantasi, som driver människan till

---

<sup>5</sup> ett sinnligt intryck

att skapa nya konstnärliga verk, vetenskapliga upptäckter eller tekniska förbättringar. Vygotskij ansåg att skapande och kreativitet var grundläggande inom pedagogiken och för barns allmänna utveckling och mognad (Vygotskij, 1995, s. 13-15). Vygotskij ansåg att kreativitet baseras på erfarenheter och upplevelser, som kombineras och bearbetas i en kreativ process i hjärnan. (Ibid., s. 20-21.) Kunskap och vetande måste påverka oss för att anses meningsfulla, ansåg Dewey (Kroksmark, 1994). Passivt mottagande i inlärningsituationen leder till dött och ofruktbart vetande (ibid., s. 129). Inläring och fostran ska inkludera flera tillvägagångssätt, utgående från individens behov, intressen, smak och begåvning. Ögon, öron och händer är människans redskap vid inläring (Dewey, 2008, s. 48).

## 2.2 Tidigare forskning

Inom Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi finns ett intresse för pedagogikens roll inom digitaliseringen av klassrummet. DiDiDi står för "Didaktiska dimensionen i digitalt lärande", och det övergripande syftet är att (...) *"granska, upptäcka och sprida de lärandepotentialer som ny innovativ digital teknik kan innebära för undervisning och didaktisk utveckling i skola, lärarutbildning, forskning och fortbildning"* (DiDiDi). Under samlingsnamnet DiDiDi pågår flera nationella och internationella forskningsprojekt kring digital teknik inom undervisning (DiDiDi). Ria Heilä-Ylikallio (DiDiDi, 2014) poängterar att forskning inom skola, utbildning och digitala undervisningsmedel handlar om utvecklingsarbete där ett slutgiltigt stadium aldrig uppnås. Man kan inte vänta på ett framtida optimalt tillfälle att studera tekniken, didaktiken och pedagogiken, forskning behövs under utvecklingens gång (ibid.). Hannah Kaihovirta (Vasa övningsskola, 2014a) beskriver hur nya digitala uttrycksmöjligheter har vidgat multilitteraciteten, vilket innebär att multimodaliteten är ett sätt att vidga textbegreppet inom lärarutbildningen. Genom verbala, språkliga, visuella, kroppsliga, auditiva och numeriska aspekter ska multilitteracitet genomsyra skolans alla ämnen, vilket läroplanen 2016 betonar (Vasa övningsskola, 2014b). Vid

lärarutbildningen vid Åbo Akademi arbetar man ämnesöverskridande kring multimodalitet för att utveckla ämnesövergripande didaktiska modeller och läromedel (Vasa övningsskola, 2014c).

Kerry Freedman, professor i konst- och designundervisning, och Patricia Stuhr, professor i konstundervisning, lyfter fram hur teknologi såsom datorer, baserar sig på visualisering, och påpekar att den så kallade *visuella teknologin* möjliggör en snabbare och enklare delning av information. Visuell teknologi bygger på visuell kultur, och är en del av vardagen. (Freedman & Stuhr, 2004.) Definitionen av bild, omgivning och kunskap förändras som följd av en hastig förändring i samhället. Pedagogie doktor Bengt Lindgren (2005) uppmärksammar en förändrad syn på bilden, och lyfter fram frågan om hur man ska hantera synen på bilden som en del av omgivningen. Lindgren konstaterar att bilden innehåller information om omgivningen samtidigt som bilden själv är integrerad i vad den refererar till, det vill säga vad den avbildar. Forskning inom pedagogik och bilder borde ha en allmän pedagogisk inriktning, eftersom den är grundläggande för övrig pedagogik (Lindgren, 2005, s. 12-13.)

Gunther Kress är professor i undervisning och semiotik inom kultur, kommunikation och media vid University of London. Kress anses vara ledande inom studier i multimodala uttryck. I en intervju som publicerats av *Mode* vid University of London beskriver Kress grunderna för multimodalitet och modala uttryck. (Bezemer, 2012a; 2012b; 2012c; 2012d.) Kress och Theo van Leeuwen (1996) påpekar att även text och tecken grundar sig på visuell kommunikation. I västerländsk kultur har läsning och skrivning varit ett av de viktigaste målen inom utbildning och ett av de mest värdefulla kulturella förvärven (Kress & van Leeuwen, 1996, s. 15).

Barn lär sig att läsa och tolka bilder genom sina första barnböcker, men behöver det verbala språket för att lära sig att förstå och tolka mindre realistiska och kodade bilder, menar Kress och Theo van Leeuwen (1996, s. 23). Bilder är något som människan lär sig att hantera utgående från den visuella kultur som omger henne/honom menar James Elkins, och *visual literacy* är även förmågan att minnas bilder. (Elkins, 2003.) Förmågan att memorera bilder är något som visuellt starka

personer har, anser Gardner (1998). Även Elkins (2003) hävdar att det är möjligt att öka sin visuella kompetens genom inläring. Dan Åkerlund (2013) konstaterade att eleverna är omedvetna om sin litteracitet i de nya medierna. Det tyder på att de är starkt präglade av *digital literacy*, vilket Åkerlund förklarar som att de vet *hur* och *vad* de ska göra i användningen av digitala sociala medier, men saknar metaförståelse för sin kunskap, vilket innebär att de inte kan svara på frågorna *när* och *varför*. Åkerlund poängterar också i sitt resultat minnesaspekten och uppmärksammar att eleverna ser den direkta nyttan av att använda bilder i inlärningsprocessen, eftersom det stöder deras minne och hjälper dem se förändringar (Åkerlund, 2013, s. 217).

Johan Debes (1968) hävdar att utvecklingen av *visuell kompetens* leder till en förmåga att kunna åtskilja och tolka visuella händelser, objekt och symboler, både naturliga och gjorda av människor, som finns i omgivningen. Genom att använda förmågan kreativt kan uttrycken användas som kommunikation med andra (Debes, 1968). Professor Anna Sparrman vid Linköpings universitet nämner tre verktyg för visuell läskunnighet: *fungerande vokabulär, kritiskt förhållningssätt till det visuella och kunskaper i läsning och tolkning* av bilder (Sparrman, 2010, s. 53). Liknande resonemang uppmärksammades redan i den finländska läroplanen 2004, där en förståelse för den visuella kulturen är ett mål. Enligt läroplanen från 2004 ska "*undervisningen i ämnet bildkonst utveckla de färdigheter som behövs i byggandet av en hållbar framtid*" (Utbildningsstyrelsen, 2004, s 234).

### 2.3 Avgränsningar

I kandidatavhandlingen *Bilden som fördjupande och specialpedagogiskt redskap för kommunikativ undervisning i skolan – En teoretisk kartläggning* (Storsved, 2012) studerades och beskrevs bildens didaktiska värde samt hur digitala bilder kan användas som ett didaktiskt hjälpmedel genom interaktiva skärmar. Bilders didaktiska och pedagogiska funktion är ett brett ämne som fortsättningsvis är centralt i min undersökning, men för att avgränsa mitt ämnesområde har jag valt att inte utveckla ämnesdidaktiska möjligheter. Temat är tätt förknippat med

bildkonst som skolämne, men utforskar inte konstnärliga uttryck och konst som uttrycksmedel. Därför har jag inte intresserat mig för skapande som emotionellt uttryck ur någon annan än ur en kommunikativ synvinkel.

Enligt bland andra Vygotskij (1995) och konstteoretikern John Berger (1975) är bilden tätt sammankopplad med emotionell tolkning, dvs. med något som är möjligt att uppleva emotionellt. Dewey (2005) uttrycker ett tänkande där estetik, pedagogik och filosofi flyter samman och där estetiken genomsyrar kommunikationen genom konst. Ralph A. Smith forskar inom estetik och undervisning, och beskriver hur estetik är ett område som i regel kan prägla alla områden i människans vardag. Smith hävdar att estetisk inläring (eng. *aesthetic education*) är ett synnerligen aktuellt och populärt område inom pedagogisk forskning (Smith, 2004). Estetiska processer är en term som ofta används i pedagogiska sammanhang påpekar Lindgren (2014), vilket även uppmärksammas av forskare som Kaihovirta-Rosvik (2009) samt Kaihovirta-Rosvik och Anna-Lena Østern (2010) på Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier i Vasa. Trots att kommunikation och visuell tolkning berör emotionella tolkningar har jag valt att inte gå djupare in på bildtolkningens emotionella inverkan på inläringen. Jag har valt att fördjupa mig i varseblivning genom synintryck och visuell grammatisk teori, där estetik är ett element. Jag är trots det medveten om hur stor roll estetiken spelar inom människans varseblivning.

Fotografier och fotografering är ett ämne jag behandlar i avhandlingen, men väljer att medvetet begränsa som område. Roland Barthes (1986), professor vid *École Pratique des Hautes Études* i Paris, konstaterade att de tolkningar man gör av ett fotografi inte leder till något annat resultat än ett bevis på att fotografiet blivit taget. Det är däremot svårt att ta ställning till det objekt som fotograferats. Fotografiet är en av de viktigaste formerna av kommunikativ bild i mitt arbete, men jag väljer att fokusera på den visuella grammatiken snarare än någon filosofisk teori kring fotografiets innehåll eller uttrycksförmåga. Orsaken är bland annat att fotografiet som uttrycksmedel enligt min bedömning är för komplext och vitt för att behandlas inom ramarna för arbetets innehåll. Bland annat Barthes kritiserade fotografiets djup: "*fotografiet är ett överdrivet fulladdat bevis, som om det var en karikatyr, inte*

*ett ansikte (...) men av själva sin existens*” (Barthes, 1986, s. 164-165). Därför ansåg Barthes år 1979 att fotografier antingen borde betraktas och behandlas som konst, eller massproduceras tills fotografiet inte längre kan särbehandlas bland bilder. (Ibid., s. 168-169.) Jag undviker även att fördjupa mig i fotografering som teori eftersom ämnet berör tekniska kunskaper och digital kompetens på en nivå som jag inte bedömer som relevant för avhandlingen. För att begränsa digitala bilder som område fokuserar avhandlingen på tvådimensionella, icke-rörliga skärmbilder, trots att den digitala visibilitet inbegriper mer än så.

Bildernas psykiska inverkan på identitetsutvecklingen i en digital värld är ett fenomen som framkommit i den teorilitteratur jag tagit del av. Bilder är en viktig del i människans identitetsskapande (Eriksson & Göthlund, 2004; Åkerlund, 2013). Jag har valt att inte fördjupa mig i de här teorierna även om jag anser att de spelar en betydande roll vid framställning och tolkning av bilder.

## *2.4 Syfte och forskningsfrågor*

Avhandlingens pedagogiska bakgrund fokuserar på bilder och bildernas roll vid undervisning och inläring, vilket är en riktgivande inledning till teorikapitlen kring visuell litteracitet och visuell kompetens. Bildanvändning, visuell kommunikationsteori och visuell grammatikteori ska förstås som en modalitet bland flera, i ett spektrum av multimodala uttryck. Avhandlingen tar avstamp i en digital och teknikinriktad undervisningsmiljö. Den digitala tillämpningen av kommunikation är fundamental i såväl teori som empiri. Syftet är att förstå hur den visuella kompetensen förhåller sig till visuell litteracitet, och hur de i sin tur förhåller sig till multimodal undervisning genom digitala pedagogiska verktyg.

Genom att undersöka multimodalitet avser jag lyfta fram visuell kompetens som mål för visibilitet som modalt uttryck. Den teoretiskt orienterade forskningsfrågan undersöker hur visuell litteracitet förhåller sig till multimodalitet i undervisningen. För att kombinera multimodalitet med tyngdpunkt på visuell kommunikation i



teorin, med digitalt förankrad undervisning i praktiken, har jag intervjuat Joe Moretti, en internationellt erkänd it-pedagog som föreläser om digital tillämpning i undervisning. Mitt resultat diskuterar jag sedan ur ett pedagogiskt perspektiv i resultatdiskussionen kapitel 5.3 med avsikt att lyfta fram visuell litteracitet och visuell kompetens i multimodala diskussioner kring digital pedagogik.

Syftet är att förstå visuell kompetens som en del av visuell litteracitet inom multimodal digital kommunikation i undervisningen.

Forskningsfrågorna är:

1. Vilka pedagogiska områden berör visuell litteracitet i praktisk multimodal undervisning med digital förankring?
2. Hur förhåller sig visuell litteracitet till multimodalitet i undervisning ur ett teoretiskt perspektiv?

### 3 Teori

*I teorikapitlet behandlar jag de teoretiska grunder som rör visuell litteracitet, visuell kommunikation, multilitteracitet och multimodalitet.*

#### 3.1 Definition av bild

Rune Pettersson, professor i informationsdesign, forskaren Gary Svensson samt Yvonne Wærn, professor emeritus och expert inom kognitionspsykologi, påpekar att bilder baserar sig på ett visuellt språk, och har många former beroende på teknik, idéhistoria och bruk (Pettersson, Svensson & Wærn, 2007). En av de mest framstående professorerna på området visuell kompetens är professorn vid University of the Arts London, Anne Bamford, som anser att olika medier har egna regler som måste beaktas vid behandling och användning av bilder (Bamford, 2003). William John Thomas Mitchell, professor i engelska och konsthistoria vid University of Chicago, hävdar att en bild inte kan tolkas utifrån bestämda värdegrunder. När en bild hanteras bör bildens natur och kontext inom vilken bilden används tas i beaktande (Mitchell, 2005). Människan skapar sin omgivning, och därmed även bilder utgående från kollektiva historiska identiteter. Bilden avspeglar inte enbart sina skapare och hens tolkning, utan skapar en ny identitet i möte med en ny åskådare. Bilder borde förstås som en aktiv deltagare i sin egen tolkning och fastställning och den har en aktiv förmåga att förnya sig i relation till äldre bilder. (Ibid.) Mitchell (2010) beskriver den extrema förändringen i bild och bildanvändning genom människans historia, som historiskt sett ansetts vara ett komplicerat problem bland annat av religiösa skäl. Han anser att det är felaktigt att påstå att visuella bilder omfattar alla bilder. Sinnliga bilder, d.v.s. bilder som bara finns som en mental föreställning, kan uppstå även genom icke visuella sinnesförmimmelser, som t.ex. genom musik. (Mitchell, 2010, s. 42.)

Enligt Mitchell har bilder en egen inneboende kraft som människan borde ha ett levande dialektalt förhållande till. (Mitchell, 2005, s. 105-106.) Bildens egna drivkrafter och natur diskuterar Mitchell ingående, varpå han lyfter fram

ytterligare benämningar på bildens element. Förutom *totem* anser Mitchell att bilder kan bli föremål för *fetisch-* eller *idoldyrkan*, vilket beror på bildernas speciella natur. Bilder kan exempelvis fungera som ett minne, ingå i ritualer, vara emotionellt laddade, symboliska eller berättande (ibid., s. 193). *Totem* är ett laddat objekt som till viss del mist sin intensitet. *Fetisch* är något upphöjt och nära på heligt, medan *idol* är något som ses upp till likt en gud. (Ibid., s. 158-165.) Mitchell lyfter ytterligare fram en grupp av bilder, och nämner däribland också *fossiler*. Fossiler är orörda, naturliga objekt som människan inte påverkat (ibid., s. 166-167). Med frågan "*What does pictures want?*" syftar Mitchell på hur bilders väsen kräver olika av betraktaren.

Analys av fotografier kan liknas vid en debatt mellan subjektivitet och vetenskap, ansåg Barthes (1986). Han ville formulera ett grundläggande universellt drag utgående från sig själv, för att beskriva hur fotografier borde uppfattas. Barthes konstaterar att gränsen mellan subjekt och objekt vid fotografering suddas ut när fotografen strävar efter att uttrycka sig genom sin bild. Det som åskådaren uppmärksammar eller upplever sticka ut ur bilden, kallade Barthes för *punctum*. Barthes kallade motsatsordet för *studium*, vilket är alla övriga objekt i bilden. Enligt Barthes fanns det inget analysverktyg för att identifiera ett *punctum*. Vad åskådaren upplever som *punctum* är en individuell upplevelse som kan uppstå efter en viss fördröjning (Barthes, 1986, s. 65-66). Minnet och personliga upplevelser spelar här en roll och är alltid ett tillägg till *studium* (ibid., s. 79-82). Mitchell poängterar att ett fotografis eller en bilds *punctum* utgör det element som ger bilden *liv*. Det resonemang som Mitchell för kring bildens *liv* och *önskan*, grundar sig i en paradoxal syn på bildens kraftfulla natur (eng. *power of images*) samtidigt som den till sitt väsen inte är lika mäktig som många andra hävdar. (Mitchell, 2005, s. 9-11; s. 33). Mitchell anser, likt Barthes (1986) resonemang kring fotografiet, att bilden är ett *överskottsvärdesobjekt* (eng. *object of surplus value*). Det är med andra ord möjligt att både överskatta och underskatta innehållet i en bild. Fotografiet kan fungera som en dokumentation och ge ett tidsperspektiv, dvs. det faktum att fotografiets händelse har inträffat. (Barthes, 1986, s. 137.)

Pam Briggs, Bryan Burford och John P. Eakins (2004) identifierar tio kategorier i taxanomin för visuell analys: *metadata*, *perceptual primitives*, *geometric primitives*, *visual relationships* och *visual extension*, *semantic units*, *abstraction* med fyra underkategorier; *contextual abstraction*, *cultural abstraction*, *emotional abstraction*, *technical abstraction*. De tio kategorierna är utvecklade för att täcka allt tänkbart innehåll i bilder, från grova grundläggande element så som färg, grundläggande geometri och spatials element i bilden, till socialt kodade specifika objekt, emotionella element och ämnesinformation.

### 3.1.2 Vad utgör en bild

Enligt Rune Pettersson, Gary Svensson och Yvonne Wærn (2007) kan bilden betraktas ur tre perspektiv; *perceptionspsykologiskt*, *estetiskt* och ur ett *semiotiskt perspektiv*. Perceptionspsykologin är psykologin om hur människan uppfattar grafiska element, hur visuella stimuli sänds genom synnerven till hjärnan. Det estetiska handlar om de element i bilden som berör åskådaren på ett emotionellt plan och kan påverka våra känslor. Bilder är tätt förknippade med estetik, vilket är en orsak till att bilder är så frekvent använda inom reklam och propaganda. Intresse för exempelvis ett fotografi kan väckas genom känslomässig anknytning, dvs. upplevelse. Upplevelseprincipen avgör ifall vi tar till oss en bild eller inte (Barthes, 1986, s. 33-34). En estetisk bild är antingen expressiv, attraktiv eller igenkännbar (Freeman, 2004).

Inom perceptionens psykologi hör människans uppfattning och strävan efter att exempelvis gestalta och uppfatta prickar och streck som en helhet. Människans önskan om att se streck och linjer som hela objekt utgör grunden för *slutenhetens lag* inom gestaltpsykologin, vilket innebär att en linje sluts så att den liknar ett föremål. Slutenhetens lag är ett exempel på en *gestaltlag*. Ögat föredrar att uppfatta att linjer finns där trots att de inte syns eller är dolda av andra linjer, vilket är ett fenomen som kallas *lag för kontinuitet*. En bild har olika *fält*, så som en *figur* mot en *bakgrund*. Då uppfattningen om en figur övergår till att uppfattas på ett nytt sätt kallas det *gestaltväxlingsfenomen*. Då är en bild dubbeltydig. Genom perceptionen

läser vi av linjer och tolkar dem som en figur (t.ex. ett glatt ansikte). Perceptionsdimensionen är däremot selektiv. Vad vi läser styrs ofta av inre föreställningar om vad vi tror vi ser, inte av vad vi i själva verket ser. Under informationsprocessen analyseras perceptionen till en uppfattning om vad man iakttar, vilket går från de första visuella stimuli till mer utvecklad varseblivning. (Pettersson, Svensson & Wærn, 2007, s. 16-22.)

Jana Holsanova (2010), docent i kognitionsvetenskap vid Lunds universitet, forskar i ögonrörelser vid läsning av bilder och texter. Holsanova anser att människan per automatik undermedvetet uppmärksammar visuella föremål som sticker ut ur bilden. Människan kan styra sin uppmärksamhet över bilden trots utstickande element, såsom framträdande färger, konturer, kanter, kontraster och rörliga objekt. Holsanova menar att det beror på inlärda läsmönster, erfarenheter och tidigare kunskap. Kunskap inom genren av bilder påverkar läsningen, t.ex. lär sig en van internetanvändare att inte fästa för mycket uppmärksamhet vid reklam. (Holsanova, 2010. 110-113;138.)

Enligt Berger förlorar en bild sitt avsedda budskap om den inte ses i sin helhet. Hur en bild förstås och läses beror på bildens rörelse, det vill säga hur ögat rör sig över bilden och uppfattar dess innehåll (Berger, Blomberg, Fox, Dibb & Hollis, 1975). Här bör påpekas att Berger inte hade tillgång till den teknik som underlättar manipulering och formatering av bilderna.

### *3.2 Kommunikation genom bild*

Visuell kommunikation är kommunikation baserad på visuella intryck som förutsätter avläsningsförmåga. (Kress & van Leeuwen, 1996/2006). Den visuella kulturens individuella prägling på visuell kommunikation medför problem både i skapandeskedet och i tolkningsskedet i förhållande till en bilds motiv. Kress och van Leeuwen (1996, s. 21-24) påpekar att de böcker barn först bekantar sig med är bildbaserade och att barnet utvecklar språket i relation till bilden tillsammans med beskrivande ord och korta meningar. Berger (1972) intresserade sig för hur barn

uppfattade konst utgående från den egna världsbilden. I dokumentären *Ways of seeing*, publicerad av BBC år 1972, låter han barn tolka en målning av Caravaggio. Utgående från barnens reaktioner och iakttagelser såg Berger ett resultat han tolkade som ett sociokulturellt perspektiv på barns bildläsning. Barn förstår bilden utgående från egna erfarenheter och upplevelser. (Berger, 1972.)

Bilden har i varje historisk tid haft en sociokulturell funktion, anser Yvonne Eriksson, professor i informationsdesign och Anette Göthlund, professor i bildpedagogik (Eriksson & Göthlund, 2004). De hänvisar till Kress och van Leeuwens resonemang kring hur bildspråk inte bara uttrycker estetiska och expressiva dimensioner, utan även sociala, politiska och kommunikativa. (Kress & van Leeuwen, 1996, s. 18). Även Mitchell anser att historisk prägel och bildtillkomstens kontext är andra spår i bilden som borde identifieras för att kunna tyda bildens symboler (Mitchell, 2010, s. 39). Symbolspråket är därför ett av de svåraste elementen inom bildtolkning, eftersom det kan präglas av historiska uppfattningar eller kulturella skillnader.

Norman H. Freeman (2004), professor i psykologi, lyfter fram bildens samt konstens pedagogiska möjlighet i undervisningssammanhang. Effektiv bildkommunikation fås då skaparen av bilden når åskådarens föreställningsvärld och antaganden. Ifall åskådaren upplever en bild vara för svårtolkad eller på annat sätt missförstår hur bilden ska tolkas, når bildens budskap och information inte fram. *"It is not necessary to use information about people's assumptions to pander to their biases. But it is such a waste of an educational possibility not to be respectful of people's intuitive tendency to think in terms of communication"* (Freeman, 2004 s. 374). Kommunikation handlar enligt Åkerlund (2013) om förståelsen för hur en människa kan anta en annan persons tolkning av den information som produceras och förmedlas, alltså att förstå interaktionen mellan olika parter (ibid., s. 202). Åkerlund poängterar att mottagaren är essentiell i kommunikation. *"Kommunikationen mellan människor är centralt för lärandet och det är dessa förutsättningar som nu förändras"* (ibid., s. 27).

### 3.2.1 Kontext

Lindgren (2009) anser att kontexterna är de mest avgörande elementen för tolkning av tecken. De identifierar *sändarkontext*, *mottagarkontext*, *inrekontext* och *yttrekontext*. Sändarkontext är i princip synonymt med avsändaren, d.v.s. skaparen eller skaparna. Mottagarkontext innebär den sociala situation samt den språkliga omgivningen inom vilken en bild ses. Bildens inrekontext definieras av den som analyserar bilden. Till inrekontexten hör bildens inre element, så som detaljer, men också bilden som helhet. Den yttrekontexten är tätt förknippat med den inre, men rör yttre händelser och arrangemang. (Ibid., s. 74-76.)

### 3.3 Bildläsning

Genom att studera ögats fokus kan man dra goda slutsatser om vad personens uppmärksamhet fokuseras på. Holsanova (2010) påpekar att blickbeteendet vid bildläsning kan liknas vid blickbeteendet vid läsning av text, där blicken stannar och fixerar samtidigt som information tas in och sedan med ryckiga rörelser flyttas till nästa objekt. Blickbeteendet vid bildläsning är däremot inte lika regelbundet. Vid typisk bildavläsning läser ögat av bilden i cykliska mönster med långa fixeringar för att undersöka detaljer. Det är vanligt att blicken återkommer till samma punkter flera gånger. Det tar i genomsnitt 150 millisekunder att skapa en grov uppfattning om motivet på en bild innan den undersöks närmare. Holsanova poängterar att en bild präglas av vad man iakttar i bilden, vilket påverkas av former, färger eller kanter som sticker ut ur bilden. Holsanova kallar det för *lågnivåprocess*. I *högnivåprocessen* uppmärksammas bilden utgående från t.ex. egna intressen, förkunskaper, förväntningar och associationer. (Holsanova, 2010, s. 70-72.) Genom evolutionen har människan dragit nytta av att snabbt registrera ting i rörelse, vilket gör att blicken dras till rörliga objekt. Animationer och rörliga bilder för automatiskt blicken till de objekt som rör på sig, vilket påverkar avläsningen (ibid., s. 112).

Visuella intryck är delvis beroende av kulturellt förknippade lästraditioner, vilka har en inverkan på hur positioner, ordningsföljder och relationer mellan objekt uppfattas. Kress (Bezemer, 2012b) nämner en hemsida som exempel för att beskriva hur en text och en bild kan upplevas olika beroende på hur de ligger i förhållande till varandra. Det objekt som i västerländsk kultur läses först finns till vänster, därför upplevas i regel objektet till vänster vara viktigare i relation till övrigt material i fråga om innehåll (Kress & van Leeuwen, 1996/2006; Bezemer, 2012b). Det här fenomenet gäller inte bara vid ögats vågräta läsning, utan även lodrätläsning. Föremål kan även uppfattas väsentliga i varierande grad utgående från den visuella ordningsföljden uppifrån och ner (Bezemer, 2012b). I en tredelad bild är det möjligt att den centrala bilden är i fokus och leder blicken mot de övriga bilderna (dvs. fungerar som *mediator*), eller att en av de yttre bilderna fungerar som mediator (Kress & van Leeuwen, 1996, s. 211).

Den kulturellt präglade läsordningen i västvärlden gör att blicken börjar i vänster hörn, men snabbt vandrar mot höger. Kress och van Leeuwen (1996/2006, s. 179-185) hävdar att västerländsk läskultur fungerar enligt "känd information till vänster, ny information till höger", vilket fungerar tvärtom i en läskultur från höger till vänster. Pettersson m.fl. (2007, s. 62) föreslår därför att föremål till vänster om mittlinjen ska vara något större än föremål till höger om mittlinjen i en bild enligt västerländsk konstteori. Kress och van Leeuwen (1996/2006, s. 194-199) poängterar däremot att läskultur allt mer influeras av globaliseringen, vilket innebär att även västerländsk media och bildläsning kan frångå den starkt präglade läskulturen som kännetecknas av vänster-höger läsning. Olika element i en bild kan genom olika kompositioner hierarkiskt framstå som mer framträdande, vilket bland annat bero på läsriktningen vänster-höger, föremål i centrum eller i marginalen, eventuella inramningar eller linjer som framhäver olika delar i bilden, eller på ideala eller reella objekt i en bild (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 177;201).

Den individuella spatiala förmågan styr hur en bild avläses, vilket påverkas av förmågan att tolka och komma ihåg visuell information. Människor bearbetar information olika, enligt de forskningsrön som Holsanova (2010) grundar sin forskning på. En del har ett mer spatialt och rumsligt tänkande, andra ett mer



språkligt och verbalt tänkande. Det finns även belägg för att en del människor har ett mer visuellt och ikoniskt tänkande, vilket kan klassas som en grupp för sig. Informationen kring identifiering av objekt och lokalisering av objekt, bearbetas olika i hjärnan, vilket Holsanova menar påverkar informationsbearbetningen och föreställningsförmågan. (Holsanova, 2010, s. 72-74.)

Kress förespråkar lyhördhet och poängterar att man inte alltid kan anta att ordningsföljden är en regel t.ex. när man läser en hemsida. Kress nämner färg som en faktor som kan upprätta logik i läsningen. Genom färgkodning kan olika objekt avgränsas, kopplas ihop och identifieras (Bezemer, 2012b; Kress, 2010).

Holsanova (2010) påpekar att animationer och filmer inte är lika effektiva som stillbilder i undervisningssammanhang, eftersom den mänskliga uppmärksamheten är begränsad. Rörliga bilder styr uppfattningen och ger inte tillräckligt med utrymme för den individuella iakttagelse och tolkningstakten, vilket kan orsaka passivitet hos åskådaren (Holsanova, 2010, s. 81-86). Debes (1968) påtalade samma passivitet hos små barn som ser på tv, och ansåg att tv-tittandets passiva natur inte tränar ett litet barns visuella träning på samma sätt som när ett litet barn undersöker sin omgivning visuellt (Debes, 1968).

### 3.3.1 Visuell grammatikteori

När Bamford (2003) beskriver vilken visuell grammatik som är relevant för den visuella litteraciteten i undervisningen, liknar det i stort sett den "klassiska bildanalysen" inom konst som ämne. Bilder består av såväl kommunikativa som representativa faktorer. Det är omöjligt att skapa fastslagna tolkningar kring bilders innehåll eftersom tolkningsmöjligheterna är oändliga. Av den orsaken anser Bamford att bilden som kommunikationsmedel skiljer sig från andra kommunikationsformer, där vokabulär skapar möjligheter att tydligt precisera vad som menas. (Bamford, 2003, s. 3.) Av den orsaken betonar Bamford att visuell kommunikation grundar sig på kontextbundna representationssymboler, d.v.s. att

situationen stöder symboltolkningen. Den visuella kommunikationen präglas av skaparen, och influeras därför av faktorer så som kön, etnicitet och ålder. (Ibid., s. 3-4).

Visuell kompetens förutsätter grundkunskaper inom satslära, d.v.s. *syntax*, och *semantik* inom bildkunskap. Bamford (2003) beskriver visuell satslära som de faktorer som bygger upp bildens grafiska element. Med *semantik* menas hur en bild tolkas och skapas meningsinnehåll, vilket är ett eget kunskapsområde. (Ibid.)

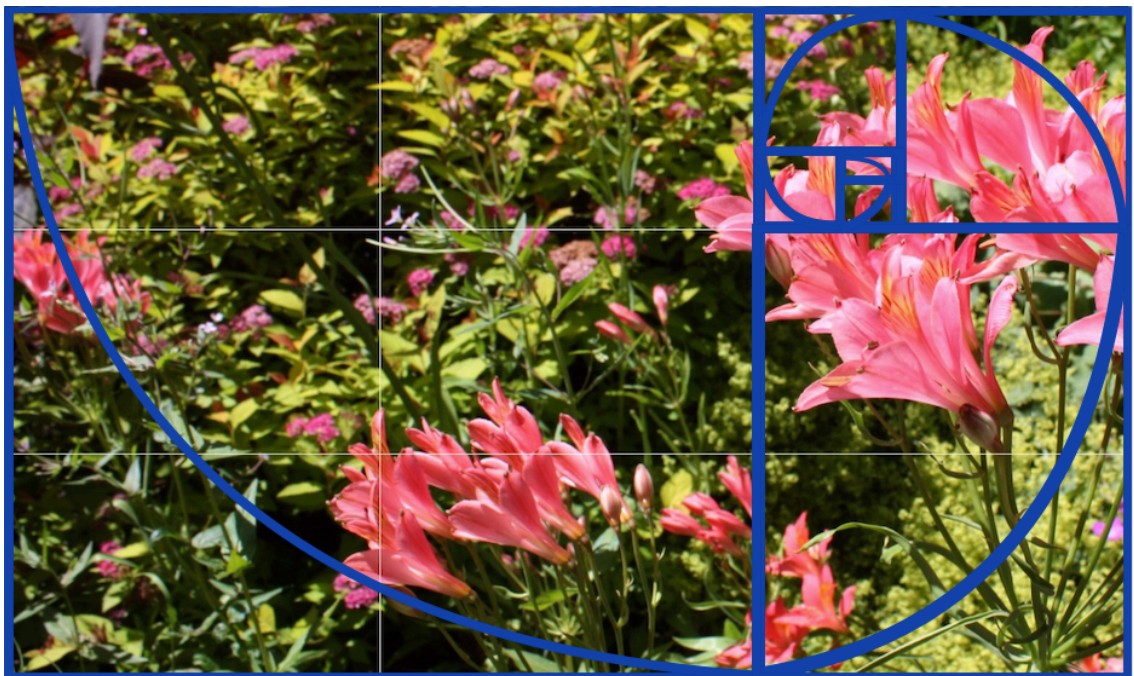
### 3.3.1.1 Syntax

Många faktorer kan fungera som visuell syntax. Bamford (2003) nämner några exempel på visuell satslära som faktorer, vilka kan påverka tolkningen av bildens innehåll. Exempelvis: *skala, kontraster, dimensionerna i bilden, rörelser som bilden uttrycker, rymd, förgrund, bildens arrangemang, kameravinkel* och om bilden blivit *redigerad* eller *manipulerad*. (Bamford, 2003, s. 3.) Även en bilds upplägg kan påverka en bilds attraktionskraft enligt forskare Bo Bergström (2004). Bergström lyfter fram kontrasten som det främsta medlet för skapandet av spänning i en bild. Kontraster kan skapas genom *form, färg, styrka* och *storlek* (Bergström, 2004).



**Figur 3.** Exempel på kontraster inom bildens syntax i figur 3 är färgerna samt trädens och bergens form.

Genom bildkomposition och arrangemang kan man skapa bilder som upplevs vara dynamiska och balanserade. Symmetrisk komposition upplevs som harmonisk, medan asymmetri kan skapa spänning och ge ett livfullt intryck (Bergström, 2004, s. 230). Det *gyllene snittet* är ett proportionsförhållanden som upplevs som harmoniskt och tilltalande. Peter Cornell (1985) beskriver det gyllene snittet som ett matematiskt förhållande med rötter i den pythagoreiska filosofin. Det gyllene snittet finns på en sträcka med talförhållandet  $5/3$  eller  $8/5$ , och fås genom att multiplicera sträckan med 0,618 eller dividera med 1,618. Det matematiska förhållandet har präglat idéhistorien ända sedan antiken, och används inom konst och arkitektur. *Fibonacciserien* är en serietillämpning av det gyllene snittet och är en logaritmisk spiral som kan fungera som mall för bildkomposition (Cornell, 1985, s. 25).



**Figur 4.** Tillämpning av Fibonacciserien i ett fotografi.

Rörelse kan uttryckas i statiska "icke rörliga" bilder på olika sätt, även utan en text som uttrycker rörelse. Streck och linjer leder ögat och kan ge en illusion av rörelse. Figurers kroppsspråk och hållning kan genom vår egen erfarenhet signalera en kropp i rörelse (Eriksson & Göthlund, 2004, s. 150-151).





**Figur 5.** Kroppsspråk som uttrycker rörelse

Rörelse kan uttryckas genom kombinationer av bilder, som exempelvis i serieteckningar. Ifråga om komposition handlar det i regel om riktning, till exempel att en figur i bilden går i riktning mot nästa bild, eller nästan går ur bilden (Eriksson & Göthlund, 2004).

Läsriktningen spelar in på hur bildens rörelse uppfattas av läsaren (Kress & van Leeuwen, 1996/2006). I fall där en bild uttrycker flera händelser parallellt kallas det *simultan succesion*, vilket historiskt sett var vanligare i bilder från perioder innan barocken (Eriksson & Göthlund, 2004, s. 151). I bilder som är möjliga att hantera på en skärm eller göra rörliga i film, kan exempelvis zoom utgöra en effekt av rörelse. In-zoomning kan även användas på liknande sätt i stillbilder, vilket förstås genom en vana att tolka rörliga bilder. (Eriksson & Göthlund, 2004.)



En bilds vinkel kan användas subjektivt för att prägla vår uppfattning om bilden, vilket kan ge berättarvinkeln variation och påverka bildens dramatik (Eriksson & Göthlund, 2004, s 155-157).

**Figur 6.** Ett exempel på hur en bilds vinkel kan påverka bildens dramatik. I bilden bidrar även färgen från blåbären till bildens tolkning.

Bilder kan uppfattas vara subjektiva eller objektiva, beroende på ur vilken vinkel bilden är tagen. En bild är objektiv vid avsaknad av vinklingar eller perspektiv, och med ett betraktarperspektiv där bilden har en närvarande vinkel har bilden ett element av subjektivitet. (Kress & van Leeuwen, 1996, s. 17).

Ramen kring en bild kan prägla hur bilden placeras i en serie. Eriksson och Göthlund (2004, s. 152) beskriver hur en ram präglar hur bilden uppfattas. Ramen är ett viktigt element i bland annat serier, där en ram kan hänvisa till tidsaspekter.

### 3.3.1.2 Semantik

I praktiken innebär studier i *semantik* ett undersökande av hur bilden passar in i kommunikationen ur ett kulturellt perspektiv, vilket beror på kopplingen mellan uttrycksformen och betydelsen. Den visuella semantiken inbegriper meningsskapande genom *form* och *struktur*, en *social interaktion* med bilden, *ikoner*, *symboler* och andra representationer som är kulturellt betingade. Några exempel på visuella semantiska frågeställningar som kan fördjupa den visuella semantiska förståelsen är frågor som rör *vem* som har skapat bilden, *när* bilden skapats, *varför*, i vilken *kontext* och för vilken *målgrupp* bilden har skapats och *vad* som är bildens *innehåll*. (Bamford, 2003, s. 4.) *Semiotik* innefattar de tecken och symboler som finns i bilden. Eriksson och Göthlund (2004, s. 34) beskriver semiotik som teorin om hur människor kommunicerar genom tecken, men påpekar att semiotiken ursprungligen grundats i lingvistik och språkforskning. Tecknet är den vardagliga kommunikationsformen anser Petterson m.fl. (2007), vilket även Kress och van Leeuwen (1996/2006) bestyrker. Visuell kommunikation är alltid kodad eftersom vi antingen aktivt eller passivt tolkar bildens koder. Forskarna Hasse Hansson, Sten-Gösta Karlsson och professorn i bildpedagogik Gert Z Nordström, lyfter upp värderingsbaserade koder i bilden som *diskurser*, och syftar då på vinklingar i en bilds framställning som präglar observerarens åsikter. En diskurs byggs upp av en regelbunden praxis som baserar sig på begrepp och koder i relation till bildens aspekt av kultur och historia (Hansson, Karlsson och Nordström, 1999, s. 18-19).

Att kunna tolka och skapa koder hör till Bamfords (2003) kriterier för visuell kompetens.



**Figur 7.** Exempel på diskurs där ringen fungerar som en kod, bilden är vinklad så att åskådaren på basis av kulturell erfarenhet tolkar bilden som en bild av en förlovning.

I socio-semiotiska analyser läser man in bildens sociala omgivning på innehållsliga nivåer, skapande nivåer och åskådarnivåer. Inom socio-semiotik betraktar man bilden ur olika synvinklar, och kan också behandla relationen mellan bilden och åskådaren. (Pettersson, Svensson & Wærn, 2007.) En *semiotisk källa* (eng. *semiotic resource*) är något som anses ha betydelse oavsett vilket uttryckssätt som använts. De semiotiska källorna har enligt Kress (Bezemer, 2012a) olika uttryckssätt. Han beskriver hur en bild inte består av ord i sitt egentliga uttryckssätt. Genom att dra paralleller mellan en verbal historia och en historia berättad i bild, kan bildens linjer och riktning fungera som ett verb i en verbal historia. I bilden kallas de här elementen för *vektorer*. Eriksson och Göthlund jämför det verbala språkets prepositioner, vilka anger placering, med bildens förgrund och bakgrund samt andra spatiala (rumsliga) element. (Eriksson & Göthlund, 2004, s 135.)



Verklighetstroga objekt i en bild vilka är enkla att förstå, kallas inom semiotik för *ikoniska tecken*. *Indexikala tecken* är tecken som uttrycker något genom kausala förhållanden.



**Figur 8.** Ett bildexempel på indexikalt tecken där rök kan uttrycka eld.

En *symbol* däremot förstås genom kulturella konventioner, d.v.s. en form av överenskommen tolkning i ett socialt sammanhang, och behöver inte förstås utifrån likhet eller realistiskt avbildande.



**Figur 9.** Symbol för USB-uttag.

En del objekt utgör objekt i sig själva i bilden, samtidigt kan de ses vara symbolbärande. (Eriksson & Göthlund, 2004, s. 37.) Enligt Pettersson m.fl. (2007, s. 23) är "en symbol något som i ett visuellt sammanhang representerar något annat, medan ikoner är bilder som alltid representerar sig själva". Symbolspråket bottenar

enligt Hansson m.fl. i *emblem, metafor, metonymi, allegori, och arketyp* (Hansson, Karlsson och Nordström, 1999, s 18). Att analysera bildens symbolspråk anser Hanssons m.fl. vara avancerad konst- och bildanalys, och avgränsningarna mellan de olika nämnda termerna är svåra att definiera, eftersom de i sin tur härrörs från olika vetenskapliga traditioner.



**Figur 10.** Ögon som inte söker kontakt.

Eriksson och Göthlund betonar ögonens speciella roll i bilden. Om blicken i bilden söker kontakt med bildens åskådare eller inte, speglar ifall ögonen i bilden söker kontakt eller är ett passivt element. (Eriksson & Göthlund, 2004.)



**Figur 11.** Kontaktsökande ögon.

I en bild av ett ansikte söker sig åskådarens blick automatiskt till ögon och mun för att tolka personens uttryck, reaktioner och emotioner (Holsanova, 2010). Åskådaren tolkar blicken i bilden olika beroende på vad personen i bilden tittat på, och kan dra slutsatser om hur personen på bilden mår och känner. Exempelvis kan personen titta på något eller någon inom bildens ramar, se utanför bilden, blunda eller se in i kameran. (Kjällström, 2007, s. 68-77.)



Upplösning av sociala ramar och strukturer har gjort skillnaden mellan information och kunskap mer otydlig (Kress, 2010, s. 25). Det beror på att synen på vad som är kunskap är oklar.

### 3.4 Bildanvändning, bildkategorier och olika typer av bilder

Bilder kan kategoriseras på olika sätt beroende på kategoriseringssyfte. Kress och van Leeuwen (1996/2006) kallar skillnaderna för *coding orientation*, vilket hänvisar till hur en bild uppfattas, ifall bilden är trovärdig samt ifall den upplevs som äkta. *Technological coding* (teknologisk kodning) är uppbyggd för att vara så effektiv som möjligt. *Sensory coding* baserar sig på sinnliga och känslomässiga registreringar, som innehåller mera färger och former. *Abstract coding* är en mer komplicerad och utvecklad "kodform" som ofta används inom konst eller akademiska kretsar. Den sista kodformen är *naturalistic coding orientation*, vilken är kulturellt betingad. (Kress & van Leeuwen, 1996/2006, s. 165-166.)

Bildinnehåll och användning är relaterade till varandra. Briggs, Burford och Eakins (2004) identifierar sju olika typer av bildanvändning i sin undersökning. De är *illustrerande*, för att processa *information*, för *informationsspridning*, för *inläring*, för att uttrycka en *idétradition* (eng. generation of ideas) och för att uttrycka ett *estetiskt värde* och för att påverka *emotionellt*. (Briggs, Burford & Eakins, 2004.) Åkerlund (2013) identifierade fyra kategorier i sin undersökning om elevers användning av bilder i bloggar: *dokumentära bilder*, *estetiska bilder*, *illustrationer* och *hittat på nätet*. De dokumentära bilderna är digitala fotografier som återger ett exakt ögonblick och visar att bilden är tagen av användaren själv eller av någon som varit närvarande. Estetiska bilder har ett estetiskt syfte i fråga om motiv och bildkomposition. Illustrativa bilder beskriver eller förklarar något som redan hänt, t.ex. genom teckningar som ska beskriva en händelse. Bildkategorin *hittat på nätet* är en form av illustration som tagits från internet och beskriver platser, fenomen eller begrepp. Åkerlund lyfter fram de dokumentära bilderna som extra intressanta ur ett pedagogiskt perspektiv och argumenterar för att dokumentära bilder kommer

att vara viktiga inom didaktiken i en digital skola som en kommunikativ resurs. För att kunna använda dokumentära bilder som uttryckssätt måste fotots *grammatik*, *meningsbyggnad* och *språk* uppmärksammas och behärskas. (Åkerlund, 2013, s 216-219;225.)

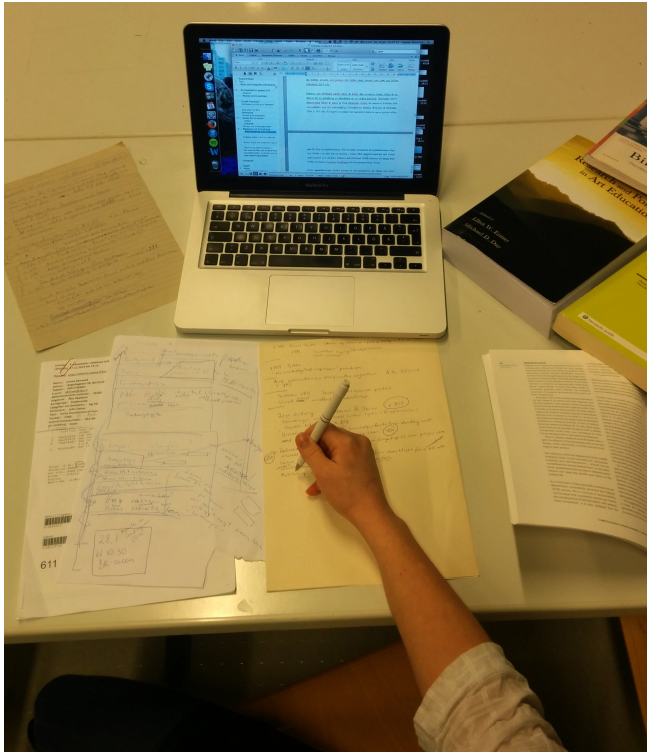


**Figur 12.** En beskrivning av hur en dokumenterande bild är anknuten till en tidsaspekt (Åkerlund, 2013, s. 223).

Åkerlunds intresse för den dokumentära bilden beror på att den "*tvingar en betraktare till bildens presens och platsen där bilden togs, oavsett vem som tog bilden*" (Åkerlund, 2013, s. 5). Tolkningen av ett dokumentärt fotografi, där ett presens förstås, ger utrymme för en tidsskala där betraktaren kan läsa in ett händelseförlopp med imperfekt och futurum. Det betyder att bildens åskådare ser en situation, och ur den situation (presens) som iakttas kan ett tidsperspektiv anas, där både historia eller bakgrund (imperfekt) och vad som händer efter att fotografiet tagits (futurum) kan ingå.

Eriksson och Göthlund (2004) iakttar något de kallar den *narrativa bilden*, vilket är ett uttryck för en gestaltning av förståelsen för en verklig händelse. Åkerlunds (2013) dokumentära bilder är tagna ur blogg-situationer medan de narrativa bilderna ofta sammanfaller med den vetenskapliga illustrationens historia (Eriksson & Göthlund, 2004, s. 135-136). Vanligtvis innehåller den narrativa bilden en *agent*, genom vilken man får följa ett händelseförlopp. För att hjälpa betraktaren

att uppmärksamma något som händer i en bild kan ett element i bilden rikta uppmärksamheten mot ett önskat objekt genom t.ex. att peka. Eriksson och Göthlund (2004) hänvisar till Mieke Bals (1996) fenomenen *focalizer*. Focalizern leder betraktarens blick i bilden.



**Figur 13.** Exempel på en dokumentär bild från när avhandlingen skrevs.

Kress uppmärksammar bildens presens ur det perspektivet att filmer och texter utvecklas, medan bilden är konstant till sin natur. Bilden kan beskrivas som ett *rumsligt* element, eftersom bilden har rymd (Bezemer, 2012b). Mobilkameran är en möjlighet att fånga verkligheten i rätt kontext på bästa sätt, menar Kress. (2010, s. 193.)

### 3.4.1 Bildanalys och bildtolkning

Bilden i sig kan inte representera något innan den genomgått en första granskning, menar Mitchell (2010). Exempelvis färg, textur och form är element som våra sinnen först reagerar på när vi ser en bild. Utgående från den första uppfattningen skapas en första medvetenhet om objektet, t.ex. ifall det är en tavla eller en digital bild. I den första uppfattningen kan en dubbel uppfattning uppstå, eftersom bildens

motiv eller representation samtidigt kan uppfattas. Det är omtvistat exakt vad som orsakar en uppfattning. En del forskare anser att elementen ligger hos objektet självt, medan andra anser att uppfattningen styrs av betraktaren. Vid mötet med en bild skapas en uppfattning om vad vi ser. Bilden kan därför betraktas som ett dubbelt fenomen – som ses i fysisk form, men även uppfattas och tolkas i våra sinnen och därmed bli ett visuellt minne. (Mitchell, 2010, s. 38- 42.)

Enligt Mitchell (2010) uppfattas först och främst bildens huvudsakliga objekt men även element som inte fysiskt finns i bilden utan är personliga präglingar av bilden, vilka inte bör läsas som komponenter i bildens symbolspråk utan behandlas skilt (2010, s. 39). Det är viktigt att behärska symbolspråkets grunder och kunna särskilja dem från reella objekt i bilden. Begreppet *tecken* beskriver Hansson, Karlsson och Nordström (2010) som den minsta beståndsdel i alla språk, det verktyg som används för att tolka tecken och symboler är *koder* och diskurser (Hansson, Karlsson & Nordström, 2010). Bilder kan generellt sett tolkas som tecken, där det förutom innehåll och uttryck finns bildkoder. Förutsättningen för koder är att det finns en kultur eller subkultur, en gemensam syn på vad koden i fråga innebär samt en gemensam uppfattning om kodernas systematik och organisering. Tecken och koder bygger på budskap (Eriksson & Göthlund, 2004, s. 36-37). Symbolen är kulturellt betingade och har ingen till synes realistisk likhet med vad den representerar, medan *ikonen* alltid liknar sin representation. Bestämmelsen av vad som är en symbol eller ikon beror på kontext och användning. (Pettersson, Svensson & Wærn, 2007, s. 24-25.)

Eriksson och Göthlund (2004, s. 24) betonar vikten av att hålla metod och teori åtskilda i fråga om bilder. Metodval innebär hur man väljer att undersöka en bild, medan teori innebär ur vilket perspektiv man sedan ser bilden. (T.ex *semiotik*<sup>6</sup> kan därför vara en metod, men också en teori.) Även analys och tolkning är skilda saker. Analysen ska särskåda bilden som en helhet, medan tolkningen är ett resultat av en analys. En tolkning kan också beskrivas som en identifiering. Exempel på analyser är formalanalys och stilanalys. Exempel på tolkning är ikonografisk och ikonologisk tolkning. (Eriksson & Göthlund, 2004.)

---

<sup>6</sup> kommunikation genom tecken

Bildanalyser bör inte följas enligt strikta regler, likt strikta modeller. Eriksson och Göthlund väljer istället att beskriva bildanalys som en fri tolkningsprocess. Bilder är levande, kontextbundna och kräver *perspektivmedvetenhet*, det vill säga kännedom om att samma bild kan betraktas på olika sätt. För att hantera bilder krävs tillräckliga kunskaper inom bildanalys, vilket enligt Eriksson och Göthlund inte är en självklar kunskap. Genom bildanalys ges möjlighet att se, tolka och tala om bilder, vilket gör att bilden kan spjälkas upp och att man kan studera dess uppbyggnad. (Eriksson & Göthlund, 2004.)

Det finns många olika analysmetoder som alla strävar efter att göra vår tolkning av bilden mer utvecklad (Pettersson, Svensson & Wærn, 2007). Inom konst och kulturanalyser förekommer fem steg vilka utgör den enklaste formen av traditionell bildanalys; *materialanalys*, *form och färganalys*, *innehållsanalys*, *genetisk analys*<sup>7</sup> och *funktionsanalys*<sup>8</sup>. Genom att tillämpa en analysmetod får man en djupare tolkning av samt förståelse för bilder, men man kan inte påstå att det finns felaktiga tolkningar. (Pettersson, Svensson & Wærn, 2007.) Det finns ett stort antal analyser med varierande djup i vilka man kan fördjupa sig separat. En innehållsbaserad analys fördjupar sig inom ett visst område, t.ex. form och färg. En semiotisk analys undersöker vad bilden uttrycker. Ikonografisk analys rör vad bildens motiv beskriver, en ikonologisk analys grundar sig på hur man kan tolka bildens motiv. En socio-semiotisk analys fördjupar sig i vilket socialt samband som finns mellan motivet och den kontext motivet skapades i. (Ibid.) Berger, känd inom bildanalysens utveckling, påpekar att seendet kommer innan talet och att barnet ser och känner igen innan det kan tala. Även under resten av livet kommer seendet att komma före ordet (Berger, Blomberg, Fox, Dibb , & Hollis, 1975).

Berger beskriver hur seendet är en aktiv process som sker naturligt, och som snarare handlar om vana och konventioner. Media, så som TV, är problematisk i förhållandet mellan arrangör och mottagare, eftersom den saknar interaktion

---

<sup>7</sup> undersöker bakomliggande traditioner

<sup>8</sup> ifall det är möjligt att undersöka intentioner bakom bilden

mellan de båda parterna. Berger trodde redan på 1970-talet att man i framtiden kommer att ha utvecklat kommunikationen kring informationsspridning genom bilder. (Berger, 1972) Barthes ansåg år 1979 att fotografiet saknade djup och därmed inte gick att klassificera enligt samma kategorier som övriga bilder. Fotografier borde betraktas och behandlas som konst, inte som dokumentation ansåg Barthes. Han tillade att synen på fotografiet förändras ifall utvecklingen går mot en sådan massproducering att fotografiet inte längre kan särbehandlas bland övriga bilder. Det estetiska är lättare att uppfatta än det politiska budskapet. Ett bra fotografi innebär att objektet förmedlar något och skapar eftertanke, men 1979 ansåg Barthes att fotografier med god semiologi är begränsade till professionella porträttfotografers prestationer. (Barthes, 1986.)

### 3.4.2 Bildkomposition och design

I ett stort utbud av bilder och visuella uttryck blir det relevant att skapa visuellt tilldragande budskap, ifall man vill att bilden och dess innehåll ska synas och uppmärksammas. (Bezemer, 2012c; Kress, 2010.) Av den orsaken kommer design att alltmer prägla visuella uttryck. En väl designad bild ska fånga intresset och kunna tolkas snabbt (Kress, 2010).

Skapande av ett visuellt budskap med retoriskt innehåll är en designprocess (Kress, 2010, s. 26). När ett budskap *designas* måste många aspekter tas i beaktande. Dyliga aspekter är sammanhang, miljö och vilken sorts genomslagskraft mediet borde uttrycka. En annan aspekt Kress nämner är hänsyn till "mottagaren", dvs. vem som är målgrupp eller deltagare i kommunikationen och vad som utgör mottagarens karaktärsdrag. Övriga aspekter är vilket fenomen som ska kommuniceras och vilka resurser som finns att tillgå för att skapa ett meddelande. Designen formas utgående från frågor kring medel, innehåll och hur ett intresse kan skapas hos mottagaren, samt hur det tas emot och tolkas. (Kress, 2010, s. 43-44.) Design präglas med andra ord både av det egna intresset och av den egna kunskapen, av innehåll och medel samt utgående från mellan vilka parter

kommunikationen sker. Den som skapar en visuell bild för kommunikation är både *retoriker* och *designer*. Att bygga upp retorik i en bild och att designa bilden är olika uppgifter men med liknande syften. Retoriken är baserad på sociala och politiska dimensioner, medan designen formar bildens innehåll. (Kress. 2010, s. 49.)

Pettersson m.fl. (2007) liknar disponeringen av vetenskaplig information med komponerandet av en bild. När en bild komponeras för att fungera som ett retoriskt redskap kan bilden skapas genom avväganden av de olika delarnas förhållande till varandra i bilden. Man kan utgå från endast gestaltlagar som kopplar ihop en bild. En bild kan också komponeras utgående från kulturella normer och traditioner. (Pettersson, Svensson & Wærn, 2007, s. 62-63.) Informationsdesign, eller design för budskap, är ett ämnesöverskridande fenomen som sprider ut sig över många områden så som språk, konst, information, kognition och kommunikation, där gränsen mellan de olika områdena är diffusa (ibid., s. 119).

Enligt Utbildningsstyrelsens (2014a) utkast till läroplanen 2016, är visuella medel ett område som borde ingå i alla ämnesområden, vilket är ett mål som även Lindgren (2005) förespråkar. Bildvetenskap samt kompetens inom bilder är en form av vetande som inte enbart bör begränsas till estetiska och konstnärliga områden i skolans undervisning. Skolan borde lära ut bilden som ett kunskapsfält där en bild kan ses som en form av vetande, och inte begränsas av traditionella ämnesgränser. (Lindgren, 2005, s. 155.) Visuell kunskap berör inte längre endast specialister inom området, utan blir allt mer en viktig kompetens i människans vardag och arbetsliv. (Kress & van Leeuwen, 1996/2006, s. 3.)

Både Åkerlund (2014) och Forsman (2014) påpekar att den visuella kompetensen inom visuell kommunikation är mycket varierande bland elever i skolåldern. Barn och unga som ofta använder sociala medier och har för vana att ladda upp bilder på t.ex. bloggar eller facebook, utvecklar en större medvetenhet kring visuell kommunikation. Forsmans rapport beskriver hur svenska ungdomar i skolåldern i någon mån är medvetna om bildkomposition, vinklar och innehåll i fråga om att ta en *selfie*, det vill säga en digital bild av sig själv som man ofta sprider i sociala medier. Till ungdomarnas bildkonventioner hör exempelvis bildkomposition,

kroppsspråk och eventuella redigeringar av bilden. Forsman lyfter även fram genuskillnader i fråga om vilka konventioner som används, och förklarar det med ideal bundna till könsroller. Åkerlund påpekar att digitala sociala medier ofta använder sig av *avatarer*, vilket är bilder som ska representera användaren. Även Forsman betonar avatarer som ett vanligt sätt att presentera sig visuellt på sociala medier. Förutom Facebook nämner Forsman Instagram, Youtube, Twitter Tumblr, och Kik som exempel på sociala medier som används frekvent bland barn och unga kring år 2014.

### 3.4.3 Att skapa bilder och bildens retoriska uppbyggnad

Lindgren (2005) konstaterar att likheterna mellan verbalt språk och bilder komplicerar uppfattningen om bilden. Teorin i förhållandet mellan seende och bild är inte den samma som teori i övrig lingvistik. Bild och språk kan inte jämföras på ontologisk nivå, dvs. läran om tingets filosofiska väsen. (Lindgren, 2005, s. 150-151). Bilders meningsbärande eller *spåklighet* går inte att skilja från kulturarv, filosofiska traditioner, syn på kunskap, omvärld eller tänkande. (Ibid., s. 154.) Lindgrens resultat pekar på att en starkt visualiserad omvärld ökar vikten av forskning och kunskapsprogression kring bilden, speciellt i utbildningssammanhang. Inom bildstudier uppmanar Lindgren därför till en bred definition av begreppet bild (Ibid., s. 157.)

Enligt Pettersson m.fl. (2007) kan man studera bilder ur ett retoriskt perspektiv. En retorisk bild bygger upp en relation till åskådaren där bilden kan ha samma grundstenar som retoriska tal. En bild som talar till förnuftet uppfattas vara logisk. En vanlig logisk bild är informationsbilden, vilken kan ses vara uppmanande genom att den förmedlar förnuft eller logik.



**Figur 14.**

En informationsbild från ett förstaförbandspaket.



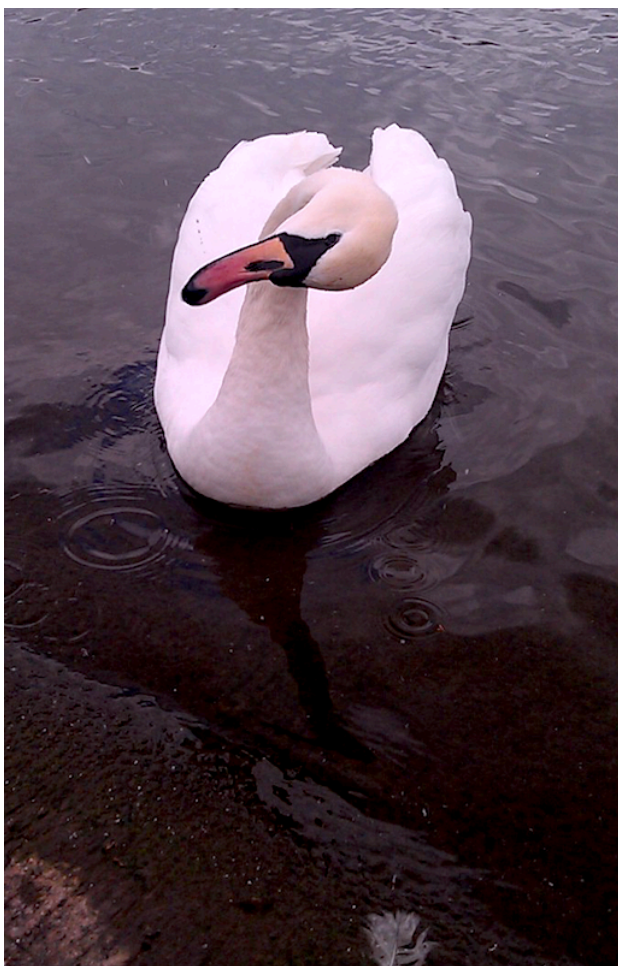
Orsaken till att en bild tilltalar oss kan vara att den påminner om eller avbildar något vi känner till, vilket kan härleda till en bekant känsla. Ett sådant element i bilden kallas för en *ikonisk emotionell funktion*. Bilder som visar något eller vars funktion är att instruera, som t.ex. manualer eller skolböcker, kallas *ikoniskt illustrativa*. Den *ikoniskt dokumenterade bilden* visar eller bevisar något som verkligen har hänt. En bild kan också ha en *minnesfunktion*. Förutom de ikoniska bilderna, där bildskaparen medvetet försöker likna bilden vid något, finns även *konventionella bilder* och *grafiska bilder*. Grafiska bilder lägger till största del fokus på linjer och former. Konventionella bilder grundar sig på symboler, inte på likheter, och förstås genom sin kulturella kontext. (Pettersson, Svensson & Wærn, 2007, s. 63-67.)

Åskådarens identifierande av bildens eller bildskaparens trovärdighet kan skapa ett förtroende för vad bilden förmedlar. Exempelvis kan tydligt visuellt stöd för abstrakta förklaringar signalera att man värderar skaparen av bilden som trovärdig. Bildens förmåga att beröra känslomässigt är också en vanlig retorisk grundsten som en del forskare menar väger mer än förnuft och tillförlitlighet. Det är orsaken till att reklam oftast försöker beröra åskådarna känslomässigt. (Pettersson, Svensson & Wærn, 2007, s. 57-61.) Att använda sig av estetiska uttryck är också ett sätt att styra åskådarens uppmärksamhet (ibid., s. 23). Staffan Selander, professor i didaktik vid Stockholms universitet, påpekar tillsammans med Kress att estetik är en grundläggande princip för design i lärande (Selander & Kress, 2010, s. 116).

Enligt Forsman (2014) finns en medvetenhet hos barn och unga kring fotografering, speciellt när de tar selfies. Bildspråket kring selfies är ett relativt medvetet bildspråk, som är kulturellt betingat. Forsman för in begreppet *självpublisheringsgenre* (Forsman, 2014, s. 103), som han lånat av Lüders m.fl. (2010). De normer som finns kring selfiens, eller egobildernas bildspråk berör ofta självbild, social tillhörighet och kön. "*Egobilderna är vardagsnära och personliga och samtidigt pekar de in i de professionella och industriella mediesystemens standardiserade upprepningar av populärkulturella bildformler*" (Forsman, 2014, s. 103). Bildspråket barn och unga använder är alltså upprepningar av bilder som de

har sett tidigare, en teori som bekräftas av Erikssons och Göthlunds (2008, s. 140) antagande om hur mentala bilder präglas av erfarna yttre representationer.

För att en bild eller ett fotografi ska väcka uppmärksamhet kan skaparen av bilden använda sig av *övertaskningar*, menar Barthes (1986). En övertaskning kan innebära att porträttera *något ovanligt*, att fånga en *rörelse* som blotta ögat inte hinner undersöka, skapa bilder genom en fantastisk *prestation*, genom



*manipulerade* bilder eller så kan övertaskningen ske genom ett "*fynd*", där det är svårt att avgöra ifall bilden är iscensatt eller inte. Varför de här fem typerna av bilder *övertaskar* beror på att de på något vis är utmanande. (Barthes, 1986, s. 51-54.)

**Figur 15.** Ett exempel på en bild med ett övertaskande element. Vinkeln på svanens huvud är både en rörelse fångad på bild, relativt ovanlig i bild och kan ses som ett "*fynd*" i bilden som utmanar bildens åskådare.

Förhållningssättet till bilderna i visuell kommunikation är komplicerat. Det finns många olika syner på bilden som fenomen och hur den ska uppfattas. Lindgren (2014) anser att den ökade bildanvändningen i vardagen har lett till att bildanalys och bildtolkning blivit ett bredare fält än konst- och bildvetenskaperna. Därför anser Lindgren (2005) att området och begrepp måste omdefinieras, inte minst ur ett kunskapsmässigt och pedagogiskt perspektiv. *Bilden som kunskapsfält* baserar sig på en filosofisk tankevärld, vilket borde synas i skolan och i lärarutbildningen, anser Lindgren. Han förhåller sig kritisk till att behandla bildvetenskapen utgående

från begrepp så som estetik, semiotik, sociokulturella eller ekologiska bildteoretiska ansatser (Lindgren, 2005, s 58).

Lindgren (2005) förespråkar en ansats där man delar upp bilden som kunskapsfält i *bildontologi*, *bildepistemologi*, *bildstudium*, *bildmetodologi*, *bilddidaktik* och *bildteknologi*. Bildontologi utforskar den filosofiska grunden för bildförståelse och hur bildsynen iakttas. På basis av de ontologiska (läran om verkligheten) uppfattningarna kan man inom bildepistemologin undersöka och diskutera kunskapssynens möjligheter genom bild. Epistemologin behandlar vad som kan uttryckas och hur uttryck kan förmedlas utgående från bilder med olika präglingar, så som historia, koder, ämnestraditioner osv. I bildstudium kombineras exempelvis den historia, teknik eller information som berör bilden. Utgående från bildstudien kan en mer avsiktlig och systematisk analys göras genom bildmetodologin, vilket innebär förståelsen för bilden som en systematisk kunskap. Bilddidaktiken liknar bildmetodologin men behandlar bilden ur ett inlärningsperspektiv, där bilden ses ur ett ämnesperspektiv. Hur bilden framställts och skapats synas i bildteknologin. (Lindgren, 2005, s. 158-159.)

### 3.5 Visuell litteracitet i utveckling

*Visuell litteracitet* d.v.s. *visuell läsning*, hänvisar till en rad kompetenser en människa kan utveckla genom att se och samtidigt integrera andra sinnesförnimmelser. Visuell litteracitet beskrevs först av Debes (1968; IVLA). De sinnesförnimmelserna är grundläggande för normativ inläring. IVLA (International Visual Literacy Association) är en eklektisk internationell organisation som arbetar för att upprätta en förståelse för hur vi härrör det vi ser och hur vi interagerar med vår visuella miljö. IVLA hänvisar till Debes som en av de viktigaste personerna inom visuell litteracitet. (IVLA.)

Bamford (2003) beskriver *visuell litteracitet* som en förmåga att kunna konstruera en förståelse genom att tolka bilder. En annan beskrivning av samma fenomen är

förmågan att analysera, värdera, kommunicera och ha tillgång till olika former av information genom kognitiv bearbetning av visuella bilder (Chauvin, 2003). Sparrman (2010) beskriver den svenska översättningen visuell läskunskap (engelska *visual literacy*) genom att hänvisa ordet *läs* till hur tolkningsprocessen sker genom att läsa av det visuella föremålet, och poängterar att *kunskap* är något som varje människa lär sig att behärska och inte något man föds med (Sparrman, 2010, s. 52.) Visuell litteracitet är en färdighet som kräver utveckling. Till visuell litteracitet hör såväl tolkning av bilder som skapande av bilder som fungerar som effektiva budskapsbärare till andra. (Bamford, 2003). Utveckling av visuell kompetens utökar både de visuella och lingvistiska vokabulärerna, och upprättar således en mer sofistikerad bildtolkningsförmåga. Det skapar förutsättningar för ett kritiskt förhållningssätt till bilder, en förmåga att kunna diskutera bilder ur olika sammanhang och en ökad förmåga att identifiera, klassificera och rangordna element i en bild. (Bamford, 2003, s. 5.)

Barthes (1986) ansåg att ett fotografi hade för många tolkningsmöjligheter och konstaterade att de tolkningar man gör av ett fotografi inte leder till något annat resultat än ett bevis på att fotografiet och dess objekt har funnits. Fotografiet kan inte jämföras med andra konstformer, det kräver en särskild klassificering. Barthes resonemang kring klassificering blir nödvändig när man ska bygga upp en samling bilder. Fotografiets komplicerade och komplexa natur fick Barthes övertygad om att fotografiet som uttrycksmedel saknade djup. (Barthes, 1986.)

År 2004 talade Bo Bergström om begreppet *bildrevolution*, orsakad av digitala kameror och kameramobiler. Med revolution syftade Bergström på den praktiska användningen av bilder i vardagen, som präglade ett nytt förhållningssätt av bilder och media (Bergström, 2004). Lindgren och Gert Z. Nordström (2009) benämner samma fenomen som "*...en historisk ny visuell situation som det i dagsläget är svårt att överblicka konsekvenserna av.*" (Lindgren & Nordström, 2009, s. 9.) Mitchell (2005, s. 5-6; 2010) talade om en *pictural turn*, vilket han beskrev som en utveckling mot en förnyad attityd mot bilder, där bilderna fungerar som en viktig och värdefull informationskälla. I ett samhälle präglade av lättillgänglig teknologi är

det vanligt med bilder som tas i en direkt situation, delas i sociala medier och tolkas av andra i realtid, vilket Åkerlund (2013) uppmärksammar.

Eftersom vi associerar nya litteraciteterna med historiska sammanlänknings- och nya sociala paradigmer kommer de nya litteraciteterna att upphöra att vara nya när paradigmen väl blivit socialt accepterade, anser forskarna Colin Lankshear och Michele Knobel (2012). Den teknologiska utvecklingen har lett till en förnyad syn på litteracitet. Lankshear och Knobel konstaterar att *“new literacies are best understood in terms of an historical period of social, cultural, institutional, economic, and intellectual change that is likely to span many decades – some of which are already behind us. We associate new literacies with an historical conjuncture and an ascending social paradigm”* (Lankshear & Knobel, 2012, s. 45-46). Den nya litteraciteten handlar allt mer om förmågan att kunna tolka och identifiera koder (ibid.).

### 3.5.1 Digitala bilder

Den digitala bilden är uppbyggd av pixlar eller vektorkurvor, och är i praktiken uppbyggd av digitala numeriska koder av 1:or och 0:or. Dessutom är den digitala bilden annorlunda genom att den kan ha olika betydelser. En digital bild kan vara ett fotografi eller en digital kopia av ett konstverk som ursprungligen tillverkats i ett annat material eller i en annan form. En digital bild kan också ha skapats digitalt. Pettersson m.fl. inkluderar även olika kombinationer av skapande elektronik, t.ex. *digital konst*. (Pettersson, Svensson & Wærn, 2007, s. 97-99.) De digitala bilderna är komplicerade att förhålla sig till och är annorlunda än tidigare bilder och andra konstformer, vilket Domencio Quaranta (2013) uppmärksammar. De digitala bilderna produceras, redigeras, visas och diskuteras i en virtuell miljö och tas sällan ur sitt virtuella format. Quaranta påpekar att digitala bilder är komplexa till sin natur och svåra att kategorisera. Ett exempel på den digitala bildens komplexa natur är digital konst (eng. *digital art*). Digital konst innebär en konstform bunden till den digitala miljön. Mediekonst (eng. *media art*) kan inbegripa liknande




































kriterier som digital konst, men sprids via många olika sociala medier. (Quaranta, 2013, s. 23-24.) För att hantera de svårklassificerade digitala bilderna används begreppet *new media art*, vilket syftar på bildens socio-kulturella natur och kontext (ibid., s. 30-35).

Möjligheten att röra vid ett objekt gör att den upplevda klyftan mellan en virtuell och en verklig handling minskar menar Kress (2010), med hänvisning till forskning av Jeremy Roschelle och Roy D. Pea. Teknologi och media som simulerar fysikens lagar gör att gränsen mellan den virtuella verkligheten och den analoga verkligheten suddas ut. (Kress, 2010, s. 188). I ett digitalt sammanhang är rörelse förknippat med *action* (sv. rörelse, handling), vilket gör det möjligt att interagera med det visuella elementet i fråga, t.ex. starta ett filmklipp. Den digitala utvecklingen går mot interaktiv mjukvara där användaren är aktiv och där utseendet bygger på en logisk grafik. Interaktiva skärmar bygger ofta på logik och spatial uppfattning, som är visuellt tydlig. Det innebär att användaren lätt identifierar och förstår hur hen ska tolka det som ses på skärmen. (Kress, 2010.)

### 3.5.2 Digitala bilder i kommunikation

Information sprids olika beroende på typen av kommunikation som används samt beroende på social kontext. Man kan analysera kommunikation genom socialsemiotisk kommunikationsteori, där den interpersonella metafunktionen analyserar kommunikation i sociala kontexter genom tecken. Teckenbaserad kommunikation baserar sig på relationen mellan teckenskaparen och teckenmottagaren. Man kan därför iaktta *skaparen*, *mottagaren* och *informationsobjektet*. (Kress & van Leeuwen, 1996/2006, s. 41-44.) *Informationsobjektet* kan med fördel även kallas för *informationsdeltagare* i kommunikation genom bilder, eftersom ordet deltagare bättre beskriver bildens funktion i visuell kommunikation (ibid, s. 47). Att tolka visuell kommunikation är en *narrative process* (sv. skildringsprocess) på grund av att bilden i sig föreslår tolkningar (ibid., s. 59).

Digitala koder består endast av siffror, som i kombinationer skapar tecken så som bokstäver. Varje språk hade tidigare sitt egna digitala kodsysteem, vilket inneburit att tekniken i fråga inte kunna tolka övriga koder. Det har funnits hundratals kodtolkningssystem i världen. *Unicode* är en icke-vinstdrivande organisation som arbetar för att skapa ett globalt kodsysteem vilket inbegriper alla digitala tecken, oavsett språk, program, plattform eller operativsystem (Unicode, 2005). Många företag baserar sina tecken på Unicode, t.ex. Google, Apple och Microsoft, vilket gör det möjligt att använda Unicodes tecken i deras produkter och program (Unicode, a). *Emoji* är en typ av pictogram och bildspråk som ingår i Unicodes teckenurval. Emoji föreställer ofta ansikten, ikoner eller symboler, och används på datorer och mobiltelefoner (Unicode, b). Emojis kallas även *emoticons*, och är ofta animerade eller en kombination av skrifteckens symboler. Emoticons kan även vara enkla figurer så som :) eller :( (BBC, 2014.)

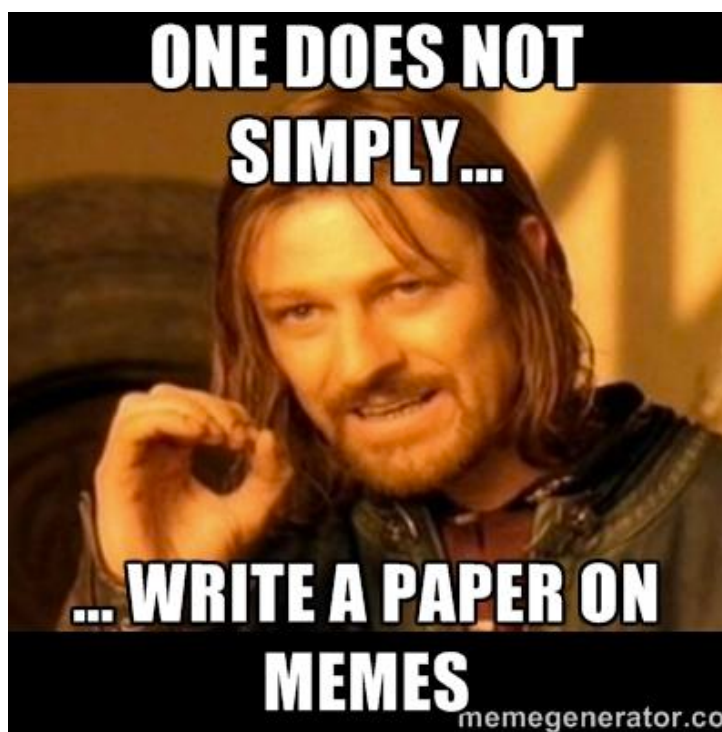
Native <sup>[1]</sup>	Apple <sup>[2]</sup>	Android <sup>[3]</sup>	Android <sup>[3]</sup>	Symbola <sup>[4]</sup>	Twitter <sup>[5]</sup>	Phantom <sup>[6]</sup>	Unicode	Bytes (UTF-8)	Description
							U+1F601	\xF0\x9F\x98\x81	grinning face with smiling eyes
							U+1F602	\xF0\x9F\x98\x82	face with tears of joy
							U+1F603	\xF0\x9F\x98\x83	smiling face with open mouth
							U+1F604	\xF0\x9F\x98\x84	smiling face with open mouth and smiling eyes
							U+1F605	\xF0\x9F\x98\x85	smiling face with open mouth and cold sweat

**Figur 16.** En skärmbild från en beskrivande bild av hur olika emoji/emoticons kan se ut i olika digitala format samt unicode-format, med en beskrivande text av vad figuren förmedlar. Den ursprungliga bilden är sammanställd av Tim Whitlock.

Emoticons används ofta parallellt med text, men kan också stå för sig själva. Enligt Ben Agger, professor i sociologi vid University of Texas, fyller emoticons ut det tomrum som enligt honom uppstår i digitala texter (Agger, 2013). De kinesiska forskarna Lingyun Qiu, Weiquan Wang, Yi Zhau och Yan Zhu (2014) har studerat vilka effekter emoticons har vid negativ respons. De hävdar att emoticons i digital kommunikation fungerar som surrogat för verkliga möten. Det resultat Qiu m.fl.

påvisar är att *positiva* och *negativa emoticons* har olika effekt vid accepterandet av negativ feedback, genom att de påverkar läsarens föreställning om bakomliggande goda intentioner till den negativa feedbacken. En förutsättning för symbolernas påverkan är att responsen upplevs som specifik (Qiu, Wang, Zhau & Zhu, 2014).

I sin bok *Den själviska genen* myntade Richard Dawkins (1983), före detta professor vid the University of Oxford, begreppet *meme*, i ett försök på att förklara hur kulturell information sprids. Med begreppet *meme* syftar Dawkins exempelvis på melodier, slagord, traditioner eller idéer. En väl komponerad eller välfungerande meme är effektiv, levande och kan sprida sig själv. (Dawkins, 1983, s. 285-286.) Begreppet *meme* förknippas starkt med internet i populärkulturen. *Internetmeme* beskrivs av Knobel och Lankshear (2012, s. 202) som en "*popular term for describing the rapid uptake and spread of a particular idea presented as a written text, image, language "move," or some other unit of cultural "stuff"*". (Ibid.)



**Figur 17.** Exempel på en meme som är gjord i memegenerator.com.

*Internet memes* har stigit i popularitet i takt med internets utveckling. Att skapa och dela *memen* på internet är ett vanligt sätt att uttrycka sig och interagera med andra personer över internet (Knowyourmeme).



Michael Forsman (2014) har tillsammans med svenska Statens medieråd identifierat digitala själportätt, (*selfie*) tagna med t.ex. mobilkamera, som den centrala formen av digital visuell kommunikation.



**Figur 18.** En bild från Helsingin Sanomat, Alexander Stubb tar en selfie efter ett tal.

En selfie är både en kommunikativ bild och en form av representation samt dokumentation. En selfie består av estetiska uttryck, men även en form av lekfullhet och strategisk medvetenhet kring vilken effekt den önskas ha på sociala medier, så som Facebook eller Instagram.

När en selfie laddas upp på sociala medier kan bilden redigeras och kombineras med text. Forsman beskriver hur selfies, eller *egobilder*, är ett populärt fenomen i den västerländska världen under det nuvarande årtiondet. (Forsman, 2014.)

**Figur 19.** Under Oscarsgalan 2014 tweetande Ellen De Generes en selfie som kom att bli världsberömd.



### 3.6 Multilitteracitet, modalitet och visuell litteracitet

Grunderna till den finländska läroplanen 2016 nämner *multilitteracitet* som ett av sju kompetensmål, och betonar *multimodala läromedel* som läromedelsverktyg i grundskolans alla läromedel. Utbildningsstyrelsen beskriver multilitteracitet som en mångsidig läs- och skrivkunnighet. De litteraciteter som nämns är läs- och skrivkunnighet, numerisk läskunnighet, visuell läskunnighet, medieläskunnighet och digital läskunnighet. (Utbildningsstyrelsen, 2014a, s. 18.)

Kress (Bezemer; 2012a) beskriver hur olika modaliteter har olika grundstenar. Människan har många olika uttryckssätt, *teckenvärldar* (eng. *mode*) som formas, tolkas och värderas i sociala kontexter. Kress nämner: tal, bild, rörlig bild, skrift, gester, musik, 3D-modeller, rörelse och kroppsspråk samt färg som vanligt förekommande medium (Kress, 2010, s. 28) men även andra meningsuttryck i sociala sammanhang kan fungera som medium (Bezemer, 2012a). Kress menar att det finns en allmän medvetenhet kring språk och lingvistik. Han påpekar att de flesta känner till att ord och meningar är grundelement i text och tal. En lika allmängiltig kunskap kring de andra uttryckssättens beståndsdelar saknas däremot. Ur ett socialsemiotiskt<sup>9</sup> perspektiv är *tecken* ett gemensamt grundelement i olika mänskliga kommunikativa uttryck (Kress & van Leeuwen, 1996/2006; Kress, 2010, Bezemer, 2012a). "*Information is the material from which individuals fashion the knowledge they need*" (Kress, 2010, s. 26). Ett tecken inom en modalitet kan betraktas som kombinationen av form och betydelse. Kress nämner text, bild och färg som exempel på tecken (Bezemer, 2012a; Kress, 2010). Ett medium utvecklas och präglas av historiska och sociala faktorer (Kress, 2010, s. 11). "*...knowledge is seen as a tool, shaped contingently in the transformation of information to knowledge by someone who has the relevant information and the capacity of transforming that information into "knowledge as tool".*" (Kress, 2010, s. 26). Det finns behov av redskap för att tolka och utvinna kunskap från information.

---

<sup>9</sup> läran om hur mening skapas genom teckens sociala användning med utgångspunkt i att all form av teckenspråk baseras på individens intresse av att skapa motiverade tecken (Selander & Svärdemo-Åberg, 2009, s. 256-257.)

Genom begreppet *modalitet* vill Kress konstruera en ny benämning för vad som tidigare uppfattats som olika språk, så som bildspråk, verbalt språk och upplevelsebaserade språk (Bezemer, 2012a). En modalitet är ett socialt uttryck eller ett kommunikativt meningsskapande. Meningsskapandets process är en social teori vilken Selander och Kress (2010) kallar *didaktisk design*. *Design för lärande* innefattar arrangemang som ska underlätta inläring, vilket innebär allt från arkitektur<sup>10</sup> till lagar och läromedel (ibid, 2010, s 24). Socialsemiotik ingår i alla sociala och kulturellt präglade sammanhang (Kress & van Leeuwen, 1996). Multimodalitet tar sig i uttryck genom flera modaliteter, där modaliteterna kan vara jämställda eller av olika stor vikt (Bezemer, 2012a;2012c). Genom att välja och kombinera medium kan man kommunicera på det sätt man själv upplever att budskapet bäst förmedlas på. Den som kommunicerar väljer vilket uttryckssätt som bäst överensstämmer med budskapet som ska förmedlas. (Bezemer, 2012b; 2012c).

I relationen mellan den dokumentära bilden och texten menar Åkerlund (2013) , med stöd av Barthes (1986), att den dokumentära bilden ger utrymme för individuella föreställningar om omständigheterna kring bilden samt bildens händelseförlopp, samt att den dokumentära bilden är en form av äkthetsbevis (Åkerlund, 2013, s. 224). En dokumentär bild kan alltså både fastställa att något har hänt, samtidigt som den kan inbjuda till individuella tolkningar.

Att använda flera semiotiska källor gör det möjligt att uttrycka sig mera exakt. Inom multimodalitet är de olika modaliteternas/mediernas terminologi, fortfarande giltiga, t.ex. används samma termer inom bilder som multimodalt medel som när man diskuterar bild ur bildteoretiskt perspektiv. Det saknas däremot mera generella termer som inte endast är bundna till t.ex. text eller bild. (Bezemer, 2012a). Färger ingår i bilder och figurer, men också i texter och tecken. Kress nämner färg som en särskild modalitet, inte som en del av bildspråk eller semiotik (Bezemer, 2012a; 2012mfl).

Utbildningsstyrelsen beskriver kompetens i multilitteracitet som förmågan att tolka, producera och värdera olika teckenvärldar i olika medier och miljöer

---

<sup>10</sup> med arkitektur avses hus och byggnader

(Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 17). Ett av de områden som ingår i multilitteracitet är visuell litteracitet. Därför är visuell kompetens ett område som ingår i multilitteracitet.

Ibland kan bilders och texters budskap överlappa varandra, och i en kombination kan de olika elementen komplettera varandra. Olika semiotiska källor kan uttrycka samma fenomen, men använda totalt olika medel. Däremot finns det element som inte går att översätta, varken verbalt eller visuellt. (Kress & van Leeuwen, 1996/2006; Bezemer, 2012a.) Därför är de modala verktygen olika för t.ex. text och bild. Människan kan använda sig av bland annat lingvistik för att tolka textspråk. För att tolka bilder kan bildkonstteorier eller någon annan visuell analysform användas (Kress & van Leeuwen, 1996/2006; Bezemer, 2012d).

### 3.6.1 Den multimodala bilden

Kress beskriver hur multimodala uttryck skapas genom att personen i fråga själv bestämmer hur modaliteter kombineras och rangordnas utgående från den egna uppfattningen, men att det samtidigt finns socialt bundna regler för alla uttryck (Bezemer, 2012b). Visuella intryck uppfattas och tolkas individuellt. Utan tillräcklig kunskap tolkas inte bilder så som skaparen menat, och vice versa (Kress & van Leeuwen, 1996/2006). Den individuella tolkningen präglar uppfattningen om budskapet. Vetenskap genom sinnesintryck kan vara ett problematiskt område på grund av den visuella kulturens förmåga till val av vad som inkluderas och vad som exkluderas (Lindgren, 2014).

Om man tar en hemsida som exempel så kan texten bara delvis innehålla den information som finns till förfogande. Även bildens innehåll behövs för att förstå helheten. Att utelämna bilder som är tänkta att uppfattas tillsammans med texten i fråga, liknar Kress (Bezemer, 2012d) vid att bara uppfatta halva meningar. Texters och bilders budskap kommer bäst fram ifall de kombineras (Kress & van Leeuwens 1996/2006; Bergström, 2004).

Holsanova hävdar att de multimodala texterna lägger stort ansvar på läsaren, som utgående från ledtrådar måste orientera sig i materialet och koppla ihop information. Genom ledtrådsstrukturer som paratexter, visuella gränser, retoriska kluster, färgmarkeringar, placeringar, markerade nyckelord och annat som styr uppmärksamheten, kan läsaren styras i den multimodala texten. En multimodal text kan ha flera språkliga, visuella och grafiska ledtrådar för att stöda läsaren, vars läsning är mer dynamisk än i en text som inte är modal. Holsanova menar att designen inte ska ses som dekorativ utan som kommunikativ. (Holsanova, 2010, s. 104-106.) Åkerlund (2013) nämner upprepade gånger samverkan mellan text och bild. Eleverna i hans undersökning tar hjälp av bilder för att minnas något inför textskapande, eller ser bilden som ett stöd till texten. Därtill finns en medvetenhet om bildernas estetiska kraft hos några av eleverna, vilket motiverade dem att arbeta multimodalt (ibid.).

Dan Roam (2011) utgår från en tanke om att vi behöver bilder för att stöda abstrakta tankar. Han hävdar att även svårformulerade idéer kan visualiseras i en tydlig, avskalad bild, ifall både budskapet och bilden är noga genomtänkta. Roam förespråkar därmed ett avskalat visuellt språk, där man strävar efter att undvika överflödsinformation i bilden. För att synliggöra tankegångar och budskap så effektivt som möjligt används ett avskalat verbalt språk parallellt med det avskalade visuella språket. (Roam, 2011.)

Kommunikation mellan bildens skapare och bildens läsare gör det lättare för läsaren att särhålla den egna tolkningen från bildens avsedda budskap. För att läsa och förstå ett innehåll som uttrycks multimodalt är det viktigt att uppmärksamma alla delar. Att inte ta tillvara alla modaliteter är att gå miste om innehåll (Bezemer, 2012d). I en kombination kompletterar textens kognitiva och bildens emotionella element varandra i en kommunikativ situation. Ur ett socialsemiotiskt perspektiv grundar sig kommunikation på en social situation där mening och syfte uttrycks och tolkas. (Kress & van Leeuwen, 1996/2006).

Någon som saknar kunskap i vad som kan kallas konventionella visuella konstnärliga uttrycksformer, så som att måla, teckna eller fotografera, kan på kort

tid lära sig att skapa bildkollage med tillhörande text. Kombinationen text och bild är grunddrag hos en internet meme, som sedan sprids via digitala sociala medier. För att skapa en meme krävs tillgång till bilder, kunskaper i bildsökning, förståelse för socialt anknutna koder i text och bild samt en del grundläggande kunskaper i bildredigering. Online memen, eller sociokulturellt visuella koder, kan ses som populär multimodal kommunikation i digitala medier. Den digitala teknologin och tekniktillgången har utvidgat memens möjligheter i kommunikation. En meme är lätt att skapa och möjligheten att sprida en bild eller ett budskap digitalt är utan tidigare motstycke. (Lankshear & Knobel, 2012.) Andra bilder som bygger på sociala koder och är populära i sociala digitala medier är selfies (Forsman, 2014) samt emojis/emoticons (Agger, 2013). Även de kan vara exempel på kommunikation genom en kombination av bild och text.

Kress (2003) hävdar att generationer som vuxit upp med digitala skärmar har en annorlunda syn på texter än tidigare generationer. Den generation som starkt förknippar text med interaktiva skärmar ser bilden som skärmarnas primära form, vilket gör texten underordnad bilden. En konsekvens av det här kan bli att relationen till text kommer att förändras. Kress förutspår att skrivandet som medel kommer att få en svagare ställning, och att verbalt tal kommer att utvecklas inom teknikanvändning. Synen på läsning kommer främst att utvecklas i riktning mot bildens och de visuella elementens natur, anser Kress. (Kress, 2003, s. 167.)

Utbildningsstyrelsen uppmärksammar de modala verktygen när den beskriver målen för kulturell och kommunikativ kompetens: *Eleverna ska uppmuntras att kommunicera och uttrycka sig även med hjälp av ringa språkkunskaper. Lika viktigt är det att lära sig att använda matematiska symboler, bilder och andra visuella uttryck, drama, musik och rörelse för att kommunicera och uttrycka sig* (Utbildningsstyrelsen, 2014a, s. 16). Multimodalitet är en form av strävan efter att förstå sig själv och andra i ett kulturellt sammanhang, där estetiska samt konstrelaterade dimensioner kan ge utrymme för individuella intryck och uttryck och föreställningsförmåga (Kaihovirta-Rosvik, 2009).

### *3.7 Bilder, skola och undervisning i en digital samtid*

Freedman och Stuhr (2004) beskriver hur förändringarna i den visuella kulturen har förändrat lärares arbete och läroplanernas utformning. Läraren borde utveckla elevens ansvarstagande vid inläring inom visuell kultur och kommunikation. Freedman och Stuhr förespråkar ett klassrum där det pågår flera aktiviteter och där eleven experimenterar och är aktiv. Undervisning av visuell kultur borde ingå i alla ämnesområden eftersom det är ett kunskapsområde som är viktigt för en hållbar demokratisk framtid. (Freedman & Stuhr, 2004.)

Bamford (2003) efterlyser flera saker i lärarnas arbete för att öka den visuella kompetensen. Eleverna bör utveckla kritiskt tänkande kring visuell kommunikation, anser Bamford. För att kunna bearbeta bilder behövs ett verbalt och skriftligt ordförråd inom området bild. Redan i tidig ålder borde barn bekanta sig med bildskapande samt redigeringsprogram och redigeringsmetoder, både traditionella och digitala. Bamford förespråkar visuell kompetens som en del av samtliga skolämnen. Läraren ansvarar för att det finns en balans mellan bild och text i undervisningen, och borde därför vara medveten om att använda undervisningsmaterial som är ändamålsenliga i sin design. Målet är att få eleverna öppna för estetik och medvetna om bildernas manipulativa kraft, vilket innebär föreställningsförmåga samt kritiskt tänkande. Genom att ställa frågor kring bilder kan läraren stöda elevernas tänkande, uppmuntra eleverna att kritiskt undersöka, analysera och utvärdera bildernas inbyggda värde. Bamford uppmuntrar läraren att sporra eleverna att identifiera dolda antaganden (eng. *underlying assumptions*) i deras omgivning (Bamford, 2003, s. 5).

Pettersson (1989) anser att bilder borde ge en positiv upplevelse för att fungera på bästa sätt i undervisningssyfte. Är bilden för svår att läsa och tolka innebär det att den varken förmedlar information eller fungerar i kommunikativt syfte. Motiverade elever är också den bästa förutsättningen för bildläsning. Holsanova (2010, s. 75) påpekar att det finns bevis för att bildanvändning i undervisningen där eleverna har en utvecklad bildförståelse ökar elevernas inläring. Elever med förkunskaper inom ämnet har i regel lättare att fästa uppmärksamheten vid relevanta objekt i

bilden. Övriga elever kan behöva mer hjälp och stöd för att kunna läsa bilden för att få ut relevant information, utan att distraheras av andra objekt i bilden. Holsanova påpekar att läraren i det här skedet synliggör strukturer och regler för bildtolkning, vilket kan styrka elevernas visuella kompetens. (Holsanova, 2010, s. 75.)

### 3.7.1 Visuell kompetens, visuell kommunikation och visuell didaktik

Med visuell kompetens menas att ha en tillräcklig kunskapsnivå för att kunna förstå bilder och deras innehåll samt att kunna framställa egna bilder (Pettersson m.fl., 2007). Enligt Bamford innebär utveckling av visuell kompetens: *"developing the set of skills needed to be able to interpret the content of visual images, examine social impact of those images and to discuss purpose, audience and ownership. It includes the ability to visualize internally, communicate visually and read and interpret visual images."* (Bamford, 2003, s. 1). Visuell kompetens beskriver hon som kunskaper i att tolka, använda, förstå och skapa icke-rörliga samt rörliga bilder.

Lindgren (2014) stöder sig på Bamford (2003) och hävdar att text och bild är totalt olika fenomen men som trots det kan uttrycka sig likvärdigt. Lindgren lyfter fram *Visuell didaktik* för att stöda elevernas visuella kompetens genom lärsituationer där eleverna analyserar, prövar på och försöker förstå visuella uttryck (Lindgren, 2014). *"Visuell kompetens är kompetensen att tolka, använda, förstå och skapa bilder och rörliga bilder i både konventionella och med det 20:e<sup>11</sup> århundradets medier på sätt som gagnar och utvecklar tänkande, beslutsfattande, kommunikation och lärande."* (Lindgren, 2014, s. 3.) Han påpekar att lingvistiska (verbala) modeller inte är ett heltäckande uttrycksmedel för att diskutera och kommunicera kring bilder.

*"Lingvistiska modeller för att belysa och förklara bilders sätt att informera och kommunicera ofta är reducerande och vilseledande. Men det handlar också om vilken nivå av teori och analys som är aktuell, de lingvistiska modellernas tillkortakommande när det gäller att förklara bildfenomenet som sådant och dess förhållande till seendet*

---

<sup>11</sup> antagligen syftar författaren på det 21:a århundradet



*och kulturen (bildteori) vägs ofta upp av deras didaktiska fördelar, inom ramen för ett vidgat språkbegrepp.” (Lindgren, 2014, s. 3.)*

Kress (1996/2006) nämner olika teoretiska metafunktioner som är grundläggande för att visuell kommunikation skulle fungera som en fullständig kommunikation. De tre metafunktionerna är enligt Kress och van Leeuwen: idéutformad metafunktion (eng. *ideational metafunction*), mellanmänsklig metafunktion (eng. *interpersonal metafunction*) och textuell metafunktion (eng. *textual metafunction*). Man kan med andra ord studera utformningen av bilden och hur den är uppbyggd, strukturerad och hur väl bildens innehåll och visuella representation kan förstås av andra. Med textuell metafunktion förstås bildens läsning, hur bilden komponeras med andra objekt samt bildens kontext (Kress & van Leeuwen, 1996, s. 40-42). Åkerlund använder begreppen *symbolisk kommunikation* och *abstrakta symboler* för att inkludera så många olika uttryckssätt som möjligt i ”multimodal kommunikation” (Åkerlund, 2013, s. 197). Enligt Åkerlunds forskning är det genom symbolisk kommunikation vi människor sorterar det kaos som finns runtomkring oss.

### 3.7.2 Teknik och visuell kommunikation

Säljö (2005) syn på kunskap är att den inte är något som man hämtar utifrån eller som man memorerar, det handlar om att kunna identifiera, särskilja och utveckla information. Vi måste göra urval och kunna sälla bland information eftersom vi inte kan ta till oss allt i det ”komplexa samhället”. Det är en annan form av lärande, i jämförelse med direkt kunskapsöverföring eller memorering. (Säljö, 2005.) Sociologiprofessor Ian Hutchby (2001) och Åkerlund (2013) hävdar att man borde ta hänsyn till och vara uppmärksam på de instrumentella bristerna inom tekniken som påverkar den mänskliga kommunikationen (Hutchby, 2001; Åkerlund, 2013). Social interaktion och budskapsförmedling över digitala medier har olika kommunikativa erbjudanden, beroende på vilket verktyg som används<sup>12</sup> (Åkerlund, 2013, s. 106). Åkerlund påpekar att den explosionsartade utvecklingen

---

<sup>12</sup> Facebook, Skype, Youtube och bloggar kan nämnas som exempel på verktyg

inom teknik och digital media skapar nya frågor kring skolan, inläringen och eleverna. Tillgången till digitala kameror och sociala medier skapar ett nytt förhållningssätt till hur bilden uppfattas (ibid., 2013). Kress (2010, s. 193) betonar hur tekniken ändrar våra vanor, och nämner som exempel den digitala kamerans möjlighet att fånga situationer. Enligt Kress påverkar sociala trender och livsstil fotograferingen genom att det finns ett underliggande krav på att bilden genast ska vara möjlig att använda<sup>13</sup>. Fotograferingen får därför en kvantitativ ökning, istället för en kvalitativ i fråga om exakthet, fokus och djup. (Kress, 2010, s. 193.)

Ett digitalt fotografi tvingar enligt Åkerlund bildmottagaren att tolka bildens *presens*, dvs. vilket skede av en händelse bilden förmedlar<sup>14</sup>. Orsaken till att ett dokumentärt fotografi är så oöverträffligt beror på bildens *presens*, som överensstämmer med den tid då bilden togs. (Åkerlund, 2013, s. 219-220.) Kress uppmärksammar bildens *presens* ur perspektivet att filmer och texter utvecklas, medan bilden är konstant till sin natur. Bilden kan tolkas ha *rymd*<sup>15</sup>. (Bezemer, 2012b)

Symbolisk kommunikation har varit en envägskommunikation i klassrummet, starkt präglad av katederundervisningen. Med hjälp av dagens teknik är symbolisk dialog möjlig vid visuell kommunikation, vilket påverkar pedagogiken och den symboliska kommunikationen i klassrummet. Åkerlund (2013) iakttog elever som deltog i ett Skype-projekt med en skola i Tanzania. Eleverna visade en metaförståelse för kommunikationen mellan eleverna från de olika länderna. I skype-samtalen blev eleverna medvetna om hur en interkulturell förståelse behövde visuellt stöd<sup>16</sup>. (Åkerlund, 2013, s. 188.) Åkerlunds forskning pekar på att eleverna i hans undersökning till stor del behärskar digitala sociala medier, men att de i skolsituationer ofta saknar ett utvecklat mottagarperspektiv. Bruket av fotografier och fotografering i Åkerlunds undersökning kring klassbloggar delade gruppen i två läger: medvetna brukare och omedvetna brukarna av fotografier i sociala medier (ibid., s. 202-203).

---

<sup>13</sup> som att se, redigera, dela

<sup>14</sup> se figur 12, s 36

<sup>15</sup> med *rymd* avses rumslig upplevelse av *rymd* i en bild

<sup>16</sup> så som bilder, fotografier och artefakter

## 4 Metod, data och analys

*I det här kapitlet redogör jag för hur undersökningen genomförts och analyserats.*

Skillnaden mellan kvalitativ och kvantitativ forskning är att den kvantitativa forskningen baserar sig på likvärdiga och jämförbara uppgifter som är möjliga att analysera numeriskt (Esiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2009, s. 223), medan kvalitativ forskning undersöker det innehållsmässigt väsentliga, detaljer samt fenomenets kontexter (ibid., s. 237). På grund av den visuella kommunikationens natur anser jag att en kvalitativ forskningsansats möjliggör analys av de aspekter som är relevanta för mitt syfte.

För att utvidga mitt perspektiv på samt min förståelse för multilitteracitet, visuell litteracitet samt visuell kompetens, är avhandlingen delvis teoretiskt baserad. Med en vetenskaplig teoretisk ansats har jag gjort en innehållsanalys av mitt teoretiska material för att kunna lyfta fram de kunskaper som det teoretiska kapitlet resulterat i. Avhandlingens teoretiska analys har vuxit fram genom en hermeneutisk process, vilket resulterat i en förståelse för så väl området i sin helhet som fördjupad kunskap inom visuell litteracitet, och resultatet presenteras i figurer. Metodansatsen för den empiriska undersökningen är fenomenologi där empirin består av en expertintervju. Som fenomenologisk analys av empiriska data har en fenomenologisk analysprocess i form av meningskoncentrering valts.

### *4.1 Intervjumetod och val av informant*

På grund av pedagogikens praktiska natur valde jag att förena resultaten från den teoretiska analysen med praktisk kunskap genom en intervju med en informant som är väl insatt inom både teori och praktik inom fältet. I mitt fall ledde kontakter på lärarutbildningen mig vidare till en fortbildningssituation i IT-pedagogik, vilket gav mig chans att få en person som fortbildar lärare runt om i Europa och i övriga världen som informant. Joe Moretti föreläser om och fortbildar lärare i praktisk

användning av digitala hjälpmedel och teknik i undervisningen. Tack vare sin praktiska kunnighet lämpar sig Moretti väl för intervjun. Jag utgår från att han intresserat sig för effektiva och i praktiken fungerande metoder kring kommunikation och digital pedagogik. Informanten har de erfarenheter jag intresserade mig för, vilket ger intensitet i urvalet (Esiasson, 2009, s.292-293). Moretti anses vara mycket kompetent inom området, vilket skapar en efterfråga på hans föreläsningar. Det leder till att hans praktiska teorier influerar många lärare. Därmed kan man anta att hans modeller har stor spridning, vilket gör honom intressant som informant.

Kvalitativa forskningsmetoder används för att utforska de meningar individen eller gruppen säger, gör och tror på. I avhandlingens empiri lyfter jag fram informantens förståelse för området, vilket jag genom en hermeneutisk process lyfter fram och kopplar till verkligheten. Den hermeneutiska metoden undersöker de betydelser som informanten har kopplat till forskningsfältet, vilket stämmer med den förförståelse jag som forskande lärarstuderande haft för skolans vardag.

Esiasson m.fl. (2009) skriver att den explorativa undersökningen har som avsikt att generera idéer eller pröva ut mätinstrument för vidare forskning (Esiasson, m.fl., 2009). I en *ostandardiserad* kvalitativ intervju finns inga regler för antalet intervjuer eller hur omfattande en intervju ska vara. Huvudsaken är att (...) *intervjuaren ska kunna fatta metodbesluten på en reflekterande nivå, att de ska bygga på kunskap om ämnet för undersökningen och om de tillgängliga metodologiska alternativen och deras förmodade konsekvenser för projektet som helhet* (Kvale, 2001, s. 82). Enligt Lantz (2011, s. 55) ska det empiriska intervjumaterialet kunna särhålla ny information i förhållande till bakgrunden och kunna skapa en helhet utan att innehålla invärtes konflikter. Vad som uppfattas som en meningsfull helhet är upp till intervjuaren, som ska vara införstådd med området och behärska kunskapsområdet. Det är viktigt att en intervju inte blir vinklad eller styrd, eftersom den då inte uppfyller sitt syfte som datainsamlingsmetod. Intervjun ska föra fram den intervjuades åsikt och slutresultatet måste tåla kritisk granskning. Skillnaden mellan samtal och intervju är att intervjuaren har ett syfte med sina frågor och att intervjutillfallets enda

prioritet är att samla information. (Ibid., s. 9-11.) Enligt Esiasson m.fl. (2009, s. 289) kan en *samtals-intervju* användas ifall syftet är att komplettera tidigare forskning. I mitt fall ville jag komplettera teknisk praktik med den visuella grammatiska teorin, multimodaliteten och pedagogiken, för att generera nya idéer inom pedagogisk forskning.

## 4.2 Datainsamling

I september 2014 tog jag del av Joe Morettis föreläsning i Vasa stadsbibliotek. Föreläsningen handlade om teknisk tillämpning i all undervisning, och hur man endast behöver 3 stycken appar i skolans undervisning. Åhörarna bestod av lärarstuderanden, fortbildande lärare och övriga intresserade pedagoger. Under föreläsningen beskrev Moretti hur en lärare kan använda digitala verktyg i undervisningen, skapa egna digitala undervisningsmaterial och aktivera alla elever samtidigt i undervisningen. Han påpekade att läraren smidigt både kan differentiera och ge feedback digitalt.

I pausen på föreläsningen presenterade jag mig och min avhandling för Moretti, och frågade ifall han ville ställa upp på en intervju för min avhandling. Jag presenterade mina två intervjufrågor för honom, och vi beslöt att hans skulle svara på dem efter föreläsningen. Till min hjälp hade jag min dator där jag dels kunde ha frågorna synligt och samtidigt kunde filma intervjun. Intervjun består till största del av en monolog kring ämnet. Moretti kommer från England, vilket innebär att alla hans föreläsningar är på engelska och så även intervjun. Intervjun är inkluderad som bilaga, där M står för Moretti och L står för de inslag jag som intervjuare hade under intervjutillfället.

## 4.3 Analysmetod

Avhandlingens skrivprocess kan liknas vid en *hermeneutisk spiral* där forskaren fokuserar på att utveckla förståelse för såväl helheten som specifika delar, och även

fokuserar på relationen mellan del och helhet (Esiasson m.fl., 2009, s. 252). Avhandlingens pedagogiska grund samt teorikapitel om visuell litteracitet, visuell grammatikteori och multimodalitet gav en god grund för min egen förståelse för ämnet. Då jag fått en teoretisk förförståelse för området växte intresset för *fenomenologin* som metod för att analysera det empiriska materialet. Enligt Fejes och Thornberg (2009, s. 28-29) lämpar sig nämligen fenomenologi som metodansats för studier där man undersöker ett fenomenens essens och utvecklar förståelsen under forskningsprocessens framskridande. Fenomenologin är systematisk reflektion för att nå sanning (Davidson & Patel, 2007, s. 32).

*Meningskoncentrering* som analysmetod innebär att det empiriska materialet koncentreras för att betona det mest väsentliga. Målet med meningskoncentreringen är alltså att kunna identifiera det viktigaste och mest väsentliga i det empiriska materialet samt att kunna utkristallisera bakomliggande teorier. (Kvale, 2001.)

Jag har valt att använda mig av den tillämpning av Amadeo Giorgis analysmetod inom meningskoncentrering som Andrzej Szklarski kombinerat med teoretiska inslag av Colaizzi (Szklarski, 2009, s. 106-121). Först skapas en uppfattning om intervjuens helhet, varpå forskaren delar in texten i *naturliga enheter* och formulerar *centrala teman* som skrivs ut. Enligt Szklarski är syftet med det andra steget att i tabellform avgränsa *meningsbärande enheter* utan att göra ändringar i texten. Här gjordes samtidigt en översättning från engelska till svenska. Genom transformering av vardagliga beskrivningar meningstolkas explicita och implicita meningar i det tredje skedet, där sammanhang tas i beaktande genom en *kontextuell analys*. I det fjärde skedet sammanställs och transformeras meningsenheter till en enhetlig text. I de tidigare skeendena har de centrala temana som utgör temats essens identifierats, men i det femte stadiet reduceras de genom *fri föreställningsvariation*. Målet för det femte steget är att identifiera den essens som speglar fenomenets generella struktur. Slutligen ges det analysmaterial som framställts under steg fem till informanten för att kontrollera att forskarens föreställning överensstämmer med informantens uppfattning. (Ibid., 2009, s. 112-118.) Det empiriska resultatet sändes därför till informanten, för att säkerställa att

han kände igen sina egna utsagor. För att synliggöra min egen förståelse för relationen mellan visuell litteracitet och multimodalitet, samt det empiriska resultatet har jag bifogat bilder som beskriver relationerna. Figurerna 21, 22, 23 och 24 är en del av avhandlingens resultat.

#### *4.4 Analys av det empiriska materialet*

*I det här kapitlet behandlas avhandlingens empiriska material. Analysmetoden är meningskoncentrering och i kapitlet ges utdrag ur analysprocessen. Den empiriska intervjun kan läsas i sin helhet som en bilaga till avhandlingen.*

Frågorna som Joseph Moretti fick innan intervjun:

- Does a teacher have to know basic visual interpretation to be able to use digital aids (such as applications)?
- What kind of impact on learning does visual communication have in your opinion?



**Figur 20.** En skärmbild från inspelningen av intervjun med Moretti.

I tabell 1 har en kontextuell analys genomförts för att klargöra explicita och implicita meningar. Innehållet är komprimerat och meningsenheterna är tydligt formulerade.

**Tabell 1.**

A1	M håller inte visuell inverkan, visuell kommunikation och dess inverkan på lärande separat i undervisningssituationer
A2	M tycker att lärare inte längre bara ska använda sig av verbal kommunikation som undervisningsmetod.
A3	Om det inte finns visuell representation så innebär det att barn måste behandla vad de hör utan att ha något konkret att fästa det vid.
A4	Den enbart verbala formen av undervisning överväger M inte ens
A5	M skulle genast identifiera en alltför enkelriktad undervisningsmetod.
A6	Visuell representation måste ingå, t.ex. att läraren visar elevernas arbeten, visar diagram eller film...
A7	... men M tycker att även endast visuellt stöd till talet är för passivt.
A8	M anser att all undervisningen måste innefatta upplevelsebaserad inläring (eng. experimental), vilket innebär att personen måste uppleva det, försöka, testa, genomföra och sedan beskriva erfarenheten.
A9	M utgår från en pedagogisk tanke om att aktivitet minnesmässigt förstärker den visuella informationen
A10	Undervisning måste basera sig på auditiv(eng. auditory), visuell-och upplevelsebaserad inläring.
A11	Så M skulle aldrig försöka att separera vare sig syn, hörsel eller upplevelse från inläringssituationen.
A12	M undviker att undervisa genom att hålla passiva demonstrationer
A13	M anser att den som håller en demonstration lätt försöker agera underhållare.
A14	Trots att det inte är hans föredragna metod så går M med på att hålla en demonstration där han ska presentera ett digitalt verktyg
A15	Men i demonstrationen av det digitala verktyget kommer människorna



	bara att titta på.
A16	Under en föreläsning vill M aktivera gruppen
A17	M anser att syn och hörsel fundamentalt är grunden för upplevelse-baserad inlärning
A18	Att utelämna visuella element är inte bra
A19	Att bara lyssna utan visuellt stöd är besvärligt för åhörarna
A20	Att bara lyssna antas kunna liknas med äldre traditionella åhörarlektioner
A21	Det förbluffar M att fortfarande att se någon prata en längre tid utan att ha en handling ( <i>eng. story line</i> ) och en form av berättande bild som förstärker budskapet.
A22	Det är godtagbart att endast visa nyckelord för att understryka en poäng
A23	I dag skulle M personligen aldrig ens överväga att inte ha visuellt stöd för sina budskap.
A24	M antar att det skulle vara för ansträngande för hans åhörare att bara lyssna till honom när han pratar.
B1	<p><i>L undrar ifall M anser att lärare behöver ha baskunskaper kring hur man pratar om bilder och bildanvändning, för att både elever och lärare ska få ut så mycket som möjligt av teknologin.</i></p> <p><i>L påpekar att M använde mycket bilder i sin föreläsning, och han verkade ha kunskaper i hur han valt och använt bilderna, samt vad som var en bra bild.</i></p> <p><i>M håller med</i></p> <p><i>L undrar ifall man måste veta vad som är en bra bild?</i></p>
A25	M lärde sig att värdera och hantera bilder genom att arbeta tillsammans med ett stort digitalt företag ( <i>censur</i> ). Han framhåller att han uttalar sig som privatperson och att han inte är anställd för företaget, vilket inte skulle ha gjort intervjun möjlig.
A26	M hade aldrig tidigare haft att göra med ett företag som så väl förstått visuella bilders inverkan som( <i>censur</i> ).
A27	Företaget har lärt M mycket genom att sträva efter ( <i>eng. go for</i> ) stora,

	djärva, vackra, attraktiva, tydliga idéer och visuella uttryck ( <i>eng. concepts</i> ) ,
A28	Att presentera mycket text vid en visuell presentation tycker M inte om i en undervisningssituation.
A29	Gör budskapet tydligt!
A30	M anser att om man inte kan förklara en sak enkelt så har man inte tillräckligt med förståelse för ämnet.
A31	M s koncept är att skapa en tydlig bild i ett tydligt sammanhang.
A32	M sätter mycket tid på att tänka igenom sina presentationer, vilket är det enda sättet att lyckas med sitt koncept.
A33	Genom en mental process försöker M skapa ett förlopp ( <i>eng.narrative</i> ) och strävar efter något som upplevs som intressant och skiftande,
A34	M inkluderar olika aktiviteter i sina presentationer.
A35	Ms föreläsningar kan vara långa
A36	Hans mål med föreläsningarna är att publiken ska glömma bort tiden, lära sig mycket men viktigast är att de inte blivit uttråkade
A37	M värderar iver och att tiden inte har känts lång, vilket han anser är ett tecken på motivation
A38	Strävar efter en känsla av att man har glömt bort tiden under föreläsningen
A39	M arbetar enligt sitt koncept

#### 4.5 Framställning av fenomenets generella struktur

*Här presenteras ett steg i analysen. I flytande text framkommer intervjuens generella struktur i koncentrerad form. Efter varje stycke, som motsvarar en meningsenhet, har det centrala temat skrivits ut, varpå styckets essens sammanfattats i en kursiverad kort text.*

### 4.5.1 Meningsenheter och centrala teman

**Tabell 2.**

Meningsenhet 1
Trots att demonstration inte är hans föredragna metod har M gått med på att hålla en, där han ska presentera ett digitalt verktyg inför en grupp som bara ska åhöra. Utan visuellt stöd skulle åhörarna tycka att det blev ansträngande att följa med. M tycker att den som håller en demonstration lätt försöker agera underhållare.
Centralt tema: Demonstrationer ofördelaktig metod.
<i>Det är svårt att hålla en demonstration utan att försöka vara en underhållare ifall att publiken bara är åskådare. Det krävs visuellt stöd för att inte bli för ansträngande att bara lyssna.</i>

**Tabell 3.**

Meningsenhet 2
M anser det vara viktigt att lärare använder sig av flera element som undervisningsmetod. M undviker passivitet under sina föreläsningar genom att inkludera gruppen genom flera aktiviteter. M anser att all undervisning måste innefatta upplevelsebaserad inläring (eng. experimental), vilket innebär att personen måste uppleva, försöka, testa, genomföra och sedan beskriva erfarenheten. M utgår från en pedagogisk tanke om att upplevelse som element förstärker visuell information, men skulle aldrig föröka att separera vare sig syn, hörsel eller upplevelse från inläringssituationen. Att bara lyssna utan visuellt stöd är besvärligt för åhörarna och liknar äldre traditionella åhörarlektioner. En enbart verbal undervisning är otänkbar för M, och även enbart visuellt stöd, eftersom talet är en alltför passiv undervisningsmetod.

Undervisning måste basera sig på auditiv (eng. auditory), visuell och upplevelsebaserad inläring, anser M, som utgår från att syn och hörsel fundamentalt är grunden för upplevelsebaserad inläring.

Centralt tema: Flera olika element involverade i undervisningen.

*M använder en undervisningmetod där passivitet undviks genom betoning på auditiv, visuell och upplevelsebaserad inläring. Syn och hörsel är grundstenar för upplevelse, och ska användas tillsammans för att underlätta för eleverna. Upplevelsen innebär aktivitet och att eleven genomför något, vilket förstärker visuell information.*

#### **Tabell 4.**

##### **Meningsenhet 3**

Visuell inverkan, visuell kommunikation och dess inverkan på lärande är element som finns förenade i undervisningen anser M. Visuell representation måste ingå i skolans undervisning i någon form för att konkretisera för eleverna. Om det inte finns visuell representation så måste barnen behandla vad de hör abstrakt. Det förbluffar honom att det fortfarande finns de som pratar en längre tid inför folk, utan att ha en handling (eng. story line) och en form av berättande bild som förstärker budskapet. Personligen skulle han inte ens överväga att avstå från visuellt stöd för sina budskap. Åtminstone krävs det att det finns synliga nyckelord för att understryka en poäng.

Centralt tema: Visuella element behövs inom inläringen.

*Visuellt stöd är en behövlig konkret representation vid auditiv bearbetning. Handling (narrativ) och berättande bild behövs för att förstärka ett budskap visuellt. Även synliga nyckelord understryker budskap (eng. concept).*

**Tabell 5.**

<p>Meningsenhet 4</p> <p>Ms idé om bilder i undervisningen är att skapa en tydlig bild i ett tydligt sammanhang. Budskapet måste vara tydligt och inte kräva långa formuleringar, vilket är möjligt om man har goda kunskaper inom ämnet. M lärde sig att värdera och hantera bilder genom ett samarbete med ett stort företag som strävar efter (<i>eng. go for</i>) stora, djärva (<i>eng. bold</i>), vackra, attraktiva, tydliga idéer och visuella uttryck (<i>eng. concepts</i>), vilket har lärt M mycket om inverkan av visibilitet.</p>
<p>Centralt tema: Visuell kommunikationskompetens i inlärningsituationen.</p> <p><i>Bilder som stöd kräver en tydlig bild i ett tydligt sammanhang. Att uttrycka något kort och tydligt kräver goda ämneskunskaper. M lärde sig visuell kommunikationskompetens genom praktisk erfarenhet. M nämner stora, djärva, vackra, attraktiva tydliga uttryck som exempel på effektiva visuella medel.</i></p>

**Tabell 6.**

<p>Meningsenhet 5</p> <p>M strävar efter att publiken ska lära sig mycket, men viktigast är att de inte blivit uttråkade utan känt att tillfället gick snabbt. Målet är att publiken ska glömma bort tiden. Iver och att tiden inte har känts lång är något som Moretti värderar och anser vara ett tecken på motivation. Genom tankemässiga processer försöker M skapa ett händelseförlopp (<i>eng.narrative</i>). Han strävar efter något som upplevs som intressant och skiftande, trots att föreläsningen kan vara lång. M sätter mycket tid på att tänka igenom sina presentationer, vilket är det enda sättet att lyckas med sitt koncept.</p>
--

Centralt tema: Förberedelse och mål för undervisning.

*M strävar efter att motivera, lära ut och skapa entusiasm. Ett tecken på det är att tiden upplevs ha gått snabbt. Det enda sättet att planera på är genom tankeprocesser, och strävar efter att försöka skapa intressanta och skiftande händelseförlopp.*

## 5 Resultat

*I följande kapitel presenteras avhandlingens resultat. Syftet med avhandlingen är "att förstå visuell kompetens som en del av visuell litteracitet inom multimodal digital kommunikation i undervisningen". Resultatet på avhandlingens två forskningsfrågor behandlas i två skilda underkapitel, 6.1 och 6.2. I resultatdiskussionen diskuteras det empiriska och det teoretiska resultatet i relation till varandra.*

### 5.1 Empiriskt resultat

*Den första forskningsfrågan som avhandlingen avsåg att besvara var "Vilka pedagogiska områden rör visuell litteracitet i praktisk multimodal undervisning med digital förankring?" Svaret på den här frågan fås ur det empiriska resultatet, och är de centrala teman som framkom i intervjun med Moretti. Det empiriska resultatet uttrycker flera metanivåer kring lärarens arbete. Efter varje centralt tema beskrivs i kursivstil vilken slutsats jag som forskare drar utgående från resultatet. Slutligen sammanfattas det empiriska resultatet i en förtydligande text.*

Förberedelse och lektionsmål: M strävar efter att motivera, lära ut och skapa entusiasm. Ett tecken på det är att tiden upplevs ha gått snabbt. Det enda sättet att planera på är genom tankeprocesser, för att försöka skapa intressanta och skiftande händelseförlopp.

*Slutsats: motivation, inlärning och entusiasm är ett viktigt mål för Moretti. Han ser ingen genväg i planeringen utan sätter tid på att tänka igenom helheten.*

Undviker demonstration som undervisningsmetod: Det är svårt att demonstrera något utan att försöka vara en underhållare ifall publiken bara är åskådare i situationen. Det krävs visuellt stöd för att det inte ska bli för ansträngande att bara lyssna.

*Slutsats: En demonstration är en passiv undervisningsmetod, visuellt stöd behövs.*

Flera element involverade i inlärning: M har en undervisningsmetod där passivitet undviks genom betoning på auditiv, visuell och upplevelsebaserad inlärning. Syn och hörsel är grundstenar för upplevelse, och ska användas tillsammans för att underlätta för eleverna. Upplevelsen innebär aktivitet och att eleven genomför något, vilket förstärker visuell information.

*Slutsats: Moretti förespråkar fler element i undervisningen. Syn och hörsel är grundstenar för aktivitet, vilken är en undervisningsmetod som förstärker information som fåtts genom synintryck.*

Visuella element behövs inom inlärning: Visuellt stöd kan vara en behövlig konkret representation vid auditiv bearbetning. Handling (narrativ) och berättande bild behövs för att förstärka ett budskap visuellt. Även synliga nyckelord understryker budskap (*eng. concept*).

*Slutsats: Visuella stöd behövs vid inlärning, vilka behöver en fungerande kontext för att fungera vid konkretisering och som förstärkning av ett budskap.*

Visuell kommunikationskompetens i inlärningssituationen: Bilder som stöd kräver en tydlig bild i ett tydligt sammanhang. Att uttrycka något kort och tydligt kräver goda ämneskunskaper. Moretti lärde sig visuell kommunikationskompetens genom praktisk erfarenhet. Moretti nämner stora, djärva, vackra, attraktiva tydliga uttryck som exempel på effektiva visuella medel.

*Slutsats: En tydlig bild och en tydlig kontext kan skapas genom goda ämneskunskaper. Visuell kompetens har erhållits genom erfarenhet.*



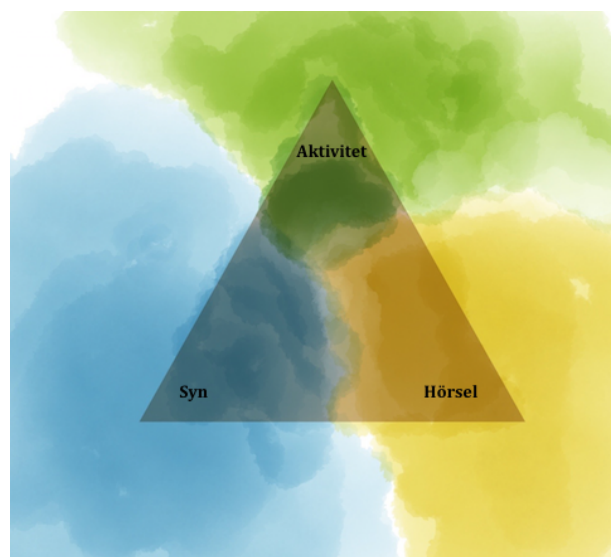
### 5.1.1 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan konstateras att visuell kommunikationskompetens behövs för att kunna skapa en tydlig bild och en tydlig kontext i undervisning. De visuella elementen behövs inom inläringen för konkretisering och förstärkning av ett budskap. Det är viktigt att inkludera flera element i inläringen så att den blir aktiv, vilket förstärker inläringen. Syn och hörsel är grundläggande element för aktiviteter. Visuellt stöd behövs vid åhörartillfällen, eftersom det annars blir för passivt. I planeringen sätter Moretti tid på att tänka igenom helheten, med målet att skapa motivation, entusiasm och lärande.

## 5.2 Teoretisk grund för visibilitet inom multimodal pedagogik

*Här presenterar jag kortfattat min förståelse för relationen mellan visuell läsning och multimodalitet. Figurerna fungerar som en förtydligande visualisering, och ska förstås som en vidareutveckling av området. Resultatet svarar på den andra forskningsfrågan "hur förhåller sig visuell litteracitet till multimodalitet teoretiskt sett".*

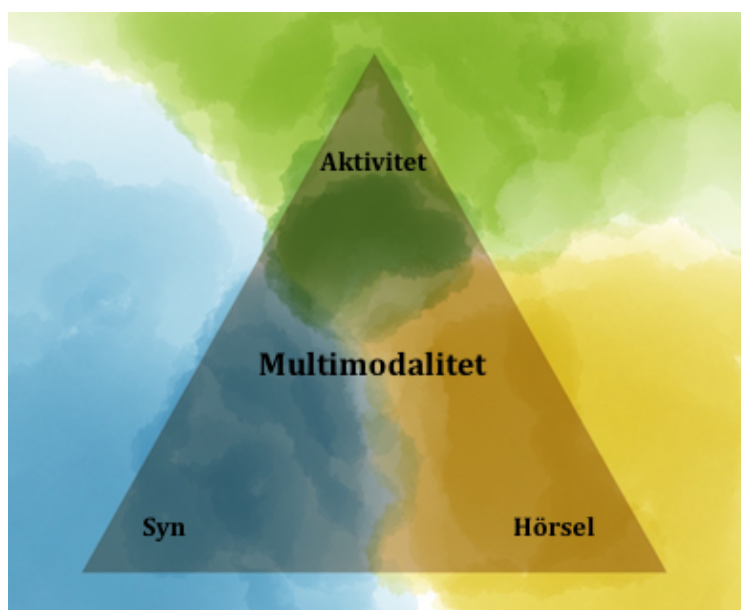
### 5.2.1 Multimodalitet



**Figur 21.** Syn och hörsel utgör de nedre hörnen i en triangel med aktivitet i toppen.

Figur 21 beskriver den pedagogiska bakgrunden inspirerad av Deweys (2008) betoning på aktivitet inom inläring. Därför står aktivitet högst upp i triangeln. Inlärningsredskapen är enligt Dewey ögon, öron och händer. *Syn* och *hörsel* finns därför i triangelns två övriga hörn. I aktivitet ingår fysiska uttryck, varför händer eller andra fysiskt aktiva organ inte har presenterats skilt i triangeln. Även Gardners aktivitetssinriktning och fokus på olika intelligensprofiler har utgjort en grund för utformningen av triangeln. Även Pestalozzi (Kroksmark, 1994) och Vygotskij (1981;1995) beskriver undervisningsmetoder som innehåller flera element och uttryckssätt. I figur 21 åskådliggörs hur *syn* och *hörsel* är grundelement för aktivitet, vilket stöds av det empiriska resultatet. Till *hörsel* räknar jag även *tal*, eftersom båda bygger på verbal auditiv kommunikation. Triangeln beskriver hur aktivitet baseras på grundelementen *syn* och *hörsel*. *Syn*, *hörsel* och aktivitet representeras med färger som går utanför triangeln, vilket visar på hur de förutom i relation till varandra är egna teoriområden med egna idévärldar och termer.

Modalitet är teckenbaserade uttryck, anser Kress (2010). Modaliteter är egna språk som bäst förstås utgående från de egna reglerna, och ger bäst möjlighet till tydlig kommunikation ifall de kombineras, därav termen multimodalitet. Bilden är



modalitet med egna teorier för tolkning. Tolkningen av bilders budskap kommer bäst fram i kombination med andra modaliteter. Visuell grammatikteori är en grundsten för multimodalitet där visuella element ingår.

**Figur 22.** En utveckling av figur 21.

Figur 22 visar på hur aktivitet baserar sig på syn (visuell inläring), samt hur tal och hörsel (auditiv inläring) kan ses ur ett multimodalt perspektiv. Multimodalitet innebär användandet av flera uttrycksformer i undervisningen, och att alla uttryck har sin teoretiska bakgrund, vilket synliggörs av färgerna. Triangeln ska inte uppfattas som en heltäckande bild av multimodalitet, utan som en multimodal förståelse för avhandlingens område. Övriga sinnesintryck, såsom doft och känsel, berör inte avhandlingens syfte och representeras därmed inte i resultatet.

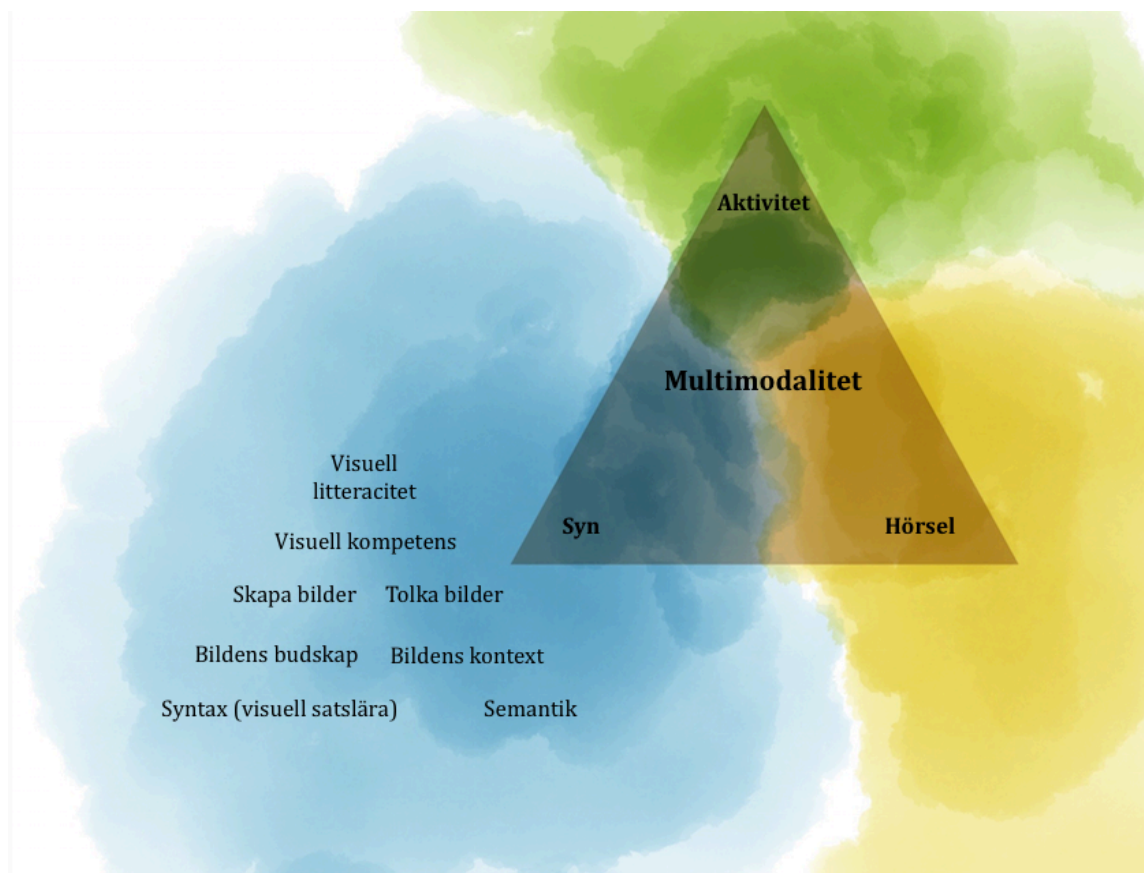
### 5.2.2 Visuell kommunikation och visuell kompetens

Bildens och kommunikationens *kontext* är en av de faktorer som sätter störst prägel på visuell kommunikation och hur bilder tolkas. Bilden i sig kan uppfattas som begränsad, ifall inte det finns tydliga överenskomna tolkningsbara koder eller kunskaper i visuell läsning. Kommunikation sker bäst genom multimodala uttryck. Exempel på multimodala element i visuella situationer är text, verbalt språk och färgmarkörer.

Vid kommunikation genom bild är inte bilden i sig det centrala området, utan förmågan att *nå målgruppen med hjälp av bilden*. Barn och unga använder visuell kommunikation i vardagen på sociala medier, exempelvis genom att använda emoticons/emojis, memen och selfies. När barn och unga tar selfies präglas handlingen av en viss medvetenhet kring bildernas syntax och semantik. Visuell kompetens innebär enligt Bamford (2003) och Lindgren (2014) att behärska, tolka, använda, förstå och skapa bilder som har ett kommunikativt värde och som stöder tanken och lärandet. Enligt läroplanen 2016 är visuell litteracitet ett kompetensmål inom multilitteracitet, som ska läras ut genom multimodala läromedel. Ur ett multimodalt perspektiv är tecknet den minsta beståndsdelen anser Kress<sup>17</sup>, som framhäver bildspråket som ett språk jämförbart med det verbala språket.

---

<sup>17</sup> Bezemer (2012a;b;c;d), Kress (2003;2010) Kress och van Leeuwen (1996;2001;1996/2006)

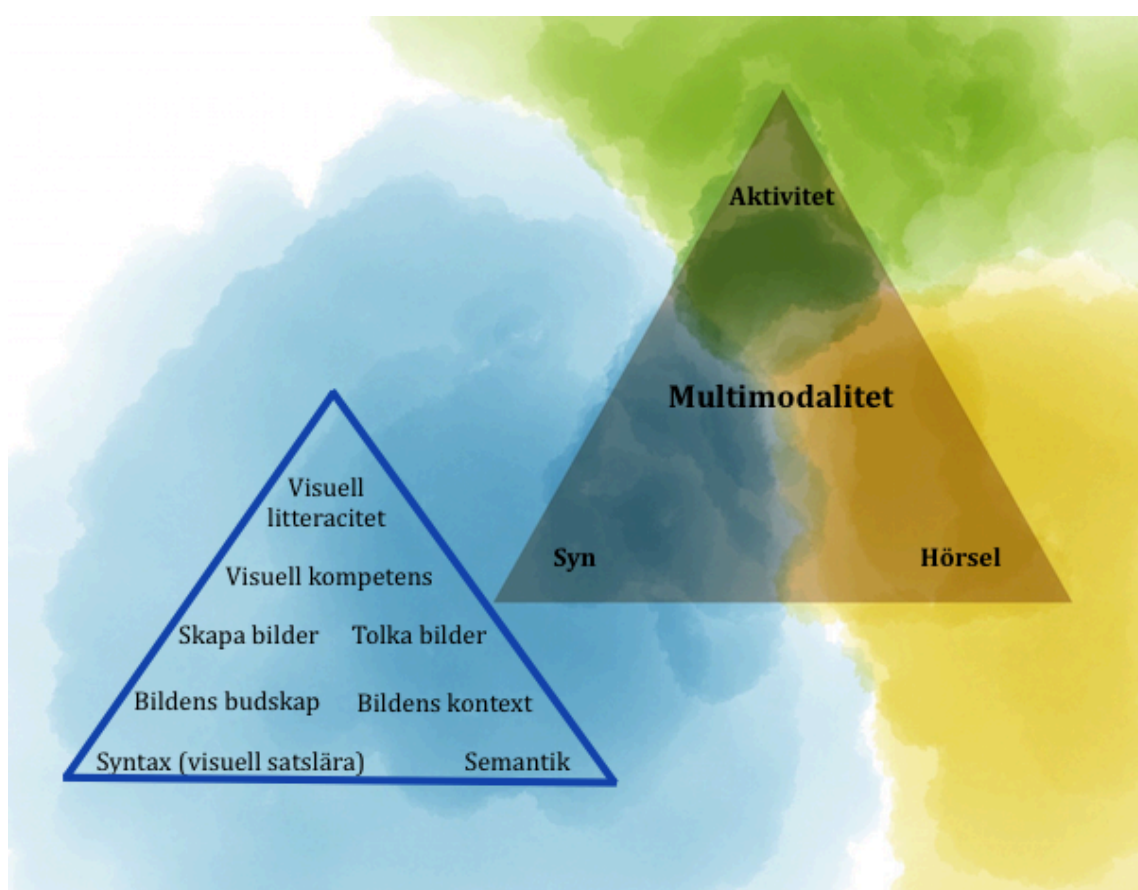


**Figur 23.** Figuren illustrerar hur synen som modalt uttryck har egna teorivärldar. Den visuella litteraciteten är en del av multimodaliteten genom att man inkluderar synintryck i multimodalt arbete.

Figur 23 illustrerar avhandlingens fokus på visuell litteracitet inom undervisning. Såväl aktivitet som tal och hörsel baserar sig på egna teorier, men bilden lyfter fram den teoretiska värld som bilder inom kommunikation och undervisning baserar sig på. En multimodal tillämpning genom synintryck omfattar visuell litteracitet och visuell kompetens där bildskapande och bildtolkande är den aktiva delen där bildens budskap och kontext samt syntax och semantik ingår.

### 5.2.3 Bilden

Åsikterna kring bilden går isär. En del lyfter fram analyser, koder och tolkningsförmåga<sup>18</sup>, medan andra ser på bilder som heliga väsen<sup>19</sup>. Bilden består av syntax och semantik. Syntax innebär visuell satslära och faktorer som kan påverka tolkningen av bildens innehåll, till exempel färg, skala, element som utgör spänning eller harmoni samt eventuella manipuleringar. Semantik är de socio-semiotiska element som avgör hur bilden uppfattas ur ett kulturellt och socialt perspektiv. Indexikala tecken, ikoniska tecken samt symboler förstås och tolkas ur ett semiotiskt perspektiv. En bild avläses utgående från bildens innehåll, men även kulturella eller inlärd vanor styr hur ögat läser av en bild.



**Figur 24.** Den visuella litteracitetstriangeln.

<sup>18</sup> Bamford (2003), Bergström (2004), Eriksson och Göthlund (2004), Kress (2003;2010), Kress och van Leeuwen (1996;2001;1996/2006), Lindgren (2005), Selander och Kress (2005;2014), Pettersson m.fl. (2007)

<sup>19</sup> Mitchell (2005; 2010)

Genom den blåa triangeln synliggörs den visuella litteracitetens struktur i figur 24. Visuell litteracitet innebär att läsa av bilder och är placerad högst upp, medan visuell kompetens innebär förmågan att skapa och läsa bilder, grundkunskaper inom visuell satslära och förmåga att kommunicera visuellt där visuell kompetens innebär förmåga att skapa och tolka bilder. Bilden i sig har ett budskap, men även bildens kontext ska tas i beaktande. Syntax och semantik är de minsta faktorer som ger innehållslig eller kulturell betydelse, sett ur ett sociokulturellt perspektiv. Tecken beskrev Kress<sup>20</sup> som de minsta beståndsdelarna inom modaliteter, varpå syntax och semantik finns i triangelns botten. Den visuella litteracitetstriangeln beskriver den visuella läsningen i relation till multimodalitet, och ska förstås som en del inom multimodaliteten, trots att den i illustrationen finns utanför multimodalitetstriangeln.

Figur 24 kan ses som svar på forskningsfrågan *"hur förhåller sig visuell litteracitet till multimodalitet teoretiskt sett"*. Bilden uttrycker hur multimodalitet kan ses som en kombination av aktivitet, hörsel och syn som verktyg för lärande. Den visuella litteraciteten ingår i synen, och figuren avspeglar den visuella litteracitetens inbördes struktur.

---

<sup>20</sup> Kress och van Leeuwen (1996/2006), Kress (2010) Bezemer (2012a)

## 6 Resultatdiskussion

*I följande kapitel diskuteras avhandlingens resultatet mot en pedagogisk bakgrund med anknytning till den teori som rör visibilitet i teorikapitlet. Resultatdiskussionen struktureras enligt det empiriska resultatet och behandlar den andra forskningsfrågan utgående från den förståelse som presenteras i resultatkapitlet "Teoretisk grund för visibilitet inom multimodal pedagogik".*

### 6.1 Förberedelser och lektionsmål

I det empiriska resultatet behandlas punkter som tangerar förberedelser och mål för lektioner och föreläsningar. Moretti menar att det enda sättet att planera på är genom tankeprocesser som strävar efter att försöka skapa intressanta och skiftande händelseförlopp. Här pekar han på ett viktigt område inom användning av digitala medel inom undervisningen, nämligen förberedelsen. Planering av undervisningen innebär planering av element, budskap, medierade redskap och aktiviteter. Idén om konkret undervisning som planeras utgående från målgruppen präglar den konstruktivistiska pedagogiken. Gardner beskriver en konkret och individualiserande undervisningsmetod som kräver planering av mångsidiga aktiviteter för att uppnå ett lärandemål. Enligt Freeman (2004) är det viktigaste vid visuell kommunikation att man har en förståelse för mottagarperspektivet, vilket betyder en medvetenhet kring kontexter samt hur budskapet kan tolkas. Förståelsen för mottagarperspektivet och kontextens betydelse är det viktigaste vid visuell kommunikationsteori, vilket inverkar på den visuella litteraciteten i multimodal undervisning. Att planera och tänka igenom vilka händelseförlopp och kontexter som skapas är en viktig del av den pedagogiska planeringen av undervisning genom visuella digitala medel. Den pedagogiska grunden bör enligt Säljö (2005) ses ur ett sociokulturellt perspektiv, där lärande och kunskap är något som växer fram i sociala praktiker (Säljö, 2005, s. 66). Resultatområdet *förberedelser och lektionsmål* är ett väsentligt inslag i det praktiska lärararbetet kring visuella element i undervisningen. För en del lärare är visuell litteracitet och digitala verktyg obekanta områden som plötsligt borde tas i beaktande och därmed

kräver förberedelser och förnyade lektionsmål. Övergången till multimodala arbetsmetoder kräver en medvetenhet om olika modaliteter och ett tänkande som inbegriper olika former av uttryck.

Deweys (2008) syn på barnets intresse för bilden och barnets bildbruk är att det är en undersökande instinkt hos barnet. Dewey beskriver skapande utan tillgång till digitala eller teknologiska medel, men uttrycker samtidigt en konstnärlig instinkt som inte begränsar sig till papper och penna som material i annat än den motoriska utvecklingen. Den visuella litteraciteten finns naturligt i barnets utveckling. Att arbeta med bilder i skolan är därför inte främmande för eleverna, utan ger dem möjlighet att utvecklas. Fantasin är det medium som barn lever i, vilket innebär att skolan borde utnyttja det i sitt lärande (ibid., s. 88). Utgående från Deweys pedagogiska referensram bör skolan lyfta in barnets kultur i undervisningen. Barn och unga spenderar mycket tid på och kommunicerar aktivt via digitala sociala medier, där den visuella kulturen består av internet-memes, bilder på instagram, emoticons/emojis, och bilder som delas via exempelvis facebook. Den pedagogiska forskningen intresserar sig för den pedagogiska potential som finns på sociala medier samt i den digitala utvecklingen. Jag ser en stor potential hos digitala sociala medier i undervisningen som bidragande till att skapa en autentisk lärmiljö. Eleverna känner igen sig i miljön och upplever den som relevant för deras verklighet, vilket är något som även Åkerlund konstaterar i sin betoning av autentiska lärmiljöer.

En annan aspekt av digitala sociala medier är det naturliga intresse som finns hos eleverna. Jag utgår från att intresset kan fungera som en motiverande kraft i undervisningen, vilket kan leda till motivation för vidare fortsatt inlärnin. Här kan man dra paralleller till Morettis strävan efter att motivera, lära ut och skapa entusiasm, och hur han anser att den visuella kommunikationen inom den digitala teknologin skapar möjligheter för både motivation och lärande under roliga former. Jag vill påpeka att Moretti stundom inkluderar föreläsningar när han nämnde sina mål för lärande, vilket därmed präglar resultatet. Personligen antar jag att lärande och motivation är områden som berör skolans undervisning, medan *entusiasm* kan ses som något en föreläsare kan sträva efter.



Iver och en känsla av att tiden upplevs ha gått snabb tolkar Moretti som ett tecken på motivation. Moretti strävar efter att skapa något intressant och skiftande, och använder sig av teknik och digitala medel som artefakter i undervisningen. Säljö (2005) lyfter fram tekniken som en artefakt, och förespråkar aktivitet inom inlärnin g som en kombination av språkliga redskap och praktisk användning av artefakterna (Säljö, 2005, s. 44). Säljö hänvisar till Vygotskijs syn på hur medierade redskap blir centrala för *hur* och *vad* människan lär, vilket innebär att lärandet blir en fråga om att behärska det redskap vi använder vid inlärnin g (Säljö, 2005, s. 101). Teknologi och digitala sociala medier har utvecklats i snabb takt. Att föra in dem i skolan och undervisningen kräver att pedagogiska kunskaper och reflektioner utvecklas med samma hastighet, vilket är en utmaning. Personligen anser jag att vi ska arbeta för utveckling och inte se på smarttelefoner eller andra digitala skärmar som något som fördärvar eleverna och lärandet. Människan är inte underordnad medierade redskap, människan anpassar och utvecklar kulturella redskap till att svara mot de behov som finns, menar Säljö (ibid., s. 232). Genom att utveckla en förståelse för hur verktygen fungerar samt hur de används optimalt tror jag att skolan lär eleverna att bli aktiva redskapsutvecklare istället för passiva användare. Den tekniska utvecklingen är beroende av den samtida utvecklingen av intellektuella redskap, och i den moderna teknologin smälter den fysiska teknologin samman med den intellektuella mer än vad som tidigare varit möjligt, konstaterar Säljö. Samhällelig utveckling och teknologisk utveckling innebär att de färdigheter och kunskaper människan behöver utvecklas och förändras, t.ex. läsförmågan eller behärskandet av kulturella redskap så som datorer. Det är viktigt att lära sig hur man ska förstå nya former av kommunikation, och ha insikt i tolkningspraktiker för att förstå budskap. (Ibid.) Läroplanen 2016 lyfter fram nya litteraciteter för att ge barn och unga redskap för framtiden. Betoningen på nya framtida behov speglar lärarens nya utmaningar. Förberedelserna innebär alltså att lektionsmålen bör förnyas för att kunna arbetet ska kunna förverkligas i enlighet med läroplanen 2016.

Förutom visuell litteracitet som lärandemål borde visuella element ingå som undervisningsmetod. Det teoretiskt orienterade resultatet på den andra

forskningsfrågan beskriver hur visuell litteracitet är sammanlänkat med multimodalitet, vilka är områden som är ämnesövergripande mål enligt läroplanen. Den visuella litteracitetstriangeln (figur 24, s. 79) visar på hur den didaktiska metod som det empiriska resultatet beskriver<sup>21</sup> kan ses ur ett multimodalt perspektiv, där aktivitet baserar sig på syn (visuell inläring), samt tal och hörsel (auditiv inläring). En lärares förberedelser och mål tangerar därmed det teoretiska resultatet.

## 6.2 Undviker demonstrationer som undervisningsmetod

Moretti anser att det är svårt att demonstrera inför åskådare utan att försöka vara en underhållare. Ifall målet är att underhålla prioriteras inte pedagogiken. Moretti pekar här på att det är svårt att hitta balansen mellan undervisning som upplevs som rolig, men som ändå har ett pedagogiskt värde. Passiv inläring stimulerar inte eleven, genom aktivitet blir lärandet fyllt av levande erfarenheter (Dewey, 2008).

Som Freedman och Stuhr (2004) påpekar bygger digital teknik på en visuell kultur. Att undervisa med digitala hjälpmedel innebär att inkludera visuella element i undervisningen, vilket det empiriska resultatet bekräftar. Moretti poängterar att det är viktigt att det ingår visuellt stöd, eftersom det är för ansträngande att bara lyssna. *I don't think about teachers just speaking anymore. Cause if there isn't visual representation, then you are asking children to just process audio with nothing to hook that on top of. So personally I don't even consider it.* Citatet pekar på Morettis attityd till undervisning utan visuellt stöd. Enligt Vygotskijs (1981) teorier kring inläring och det inre språket är de beroende av mentala bilder för att utveckla en förmåga att ta till sig abstrakt kunskap. Vygotskijs teori om den kreativa aktivitetscirkeln innebär att utvecklingen av mentala bilder sker genom framställning av en konkret bild. Vygotskij anser att barnet i skolan ska ersätta sitt tecknande med verbalt och litterärt språk, för att utveckla sin ämneskunskap och sitt tänkande (Vygotskij, 1995, s. 63).

---

<sup>21</sup> se empiriskt resultat, kapitel 5.1 kring Undviker demonstrationer som undervisningsmetod och Flera element involverade i inläringen.

Experiment och aktivitet centreras i Deweys (2008) didaktik. Arbete med händerna är kopplat till lärandet genom aktivitet. Inläring borde ske i dess naturliga habitat, eftersom eleven, vardagen och livet borde vara det centrala vid inläringen. Skolan borde vara en plats där man undersöker, testar och experimenterar, snarare än lyssnar. (Kroksmark, 1994, s. 125-134). Det empiriska materialet beskriver en didaktisk princip där barnet får stöd för sitt tänkande och språk enligt Vygotskijs resonemang. Dessutom prioriteras aktivitet och experiment enligt Deweys teori.

Den digitala teknologin, internet och sociala medier samt databaser skapar näst intill oändliga möjligheter till undervisningsmaterial designade för sitt ändamål. Dewey (2008) ansåg det vara svårt för en lärare att leda och vidareutveckla förståelsen för sambandet mellan orsak och verkan så att det sker en anknytning till elevens verklighet och vardagssituationer (Dewey, 2008, s. 214). Här är det väsentligt att komma ihåg att Deweys resonemang grundade sig på en verklighet där teknisk utrustning och digitala medel inte var en del av lärarens pedagogiska verktyg. Även användningen av en visuell kultur som eleverna känner igen från sin vardag är att tillämpa undervisningen på det som upplevs bekant för eleverna.

Pedagogik ska enligt Pestalozzi (Kroksmark, 1994) ske genom de grundläggande elementen, där den verbala kommunikationen inte är det viktigaste i inläringssituationen. Genom fokus på "åskådning" strävade Pestalozzi mot en fåordig undervisning. Moretti undviker demonstrationer som undervisningsmetod, vilket jag anser stämma överens med de pedagogiska teorier som Comenius, Pestalozzi, Vygotskij, Dewey och även Säljö förespråkar. Intressant nog är det bara de senaste årtiondena som digital teknik varit en stor del av elevernas och skolans vardag, vilket innebär att av de nämnda pedagogerna är det endast Säljö som kunnat ta ställning till teknik så som datorer och andra digitala skärmar.

Det kan konstateras att den pedagogiska grunden i det empiriska resultatet inte skiljer sig nämnvärt från avhandlingens pedagogiska grund. Jag anser att det kan visa på att den digitala och teknologiska utvecklingen inte går emot den pedagogiska teori som funnits historiskt sett, men däremot tvingar skolan att

utveckla sin tradition och kultur. Digitala visuella medier har en pedagogisk potential genom sin visuella kultur, möjligheten till kommunikation och kunskapsförmedling, men även tack vare aktivitetspedagogiskt lärande. Exempel på digitala visuella medier är instagram, youtube, twitter och bloggar. Även appar, och dataspel är exempel på där det visuella och grafiska är grundläggande element. Ovanstående medier är bekanta för eleverna från deras vardag, vilket enligt Dewey (2008) är essentiellt för skolans undervisning.

Att inkludera aktivitet i undervisningen kan i sig vara ett mål för lektionen, och det skapas genom planering. Det är intressant att Moretti beskriver den mentala processen som det enda sättet att planera och bearbeta händelseförloppet och innehållet. Den förväntning jag hade var att han skulle hänvisa till en färdig modell eller pedagogisk idé. Att däremot hänvisa till en mental process innebär att man inte ser någon genväg till en fungerande lektion. Det innebär å ena sidan mer arbete, men å andra sidan att lektionsplanen inte blir en form av rutinarbete utan skraddarsys enligt behov och mål. Det betonar med andra ord vikten av lärarens individuella tankeprocesser och pedagogiska kompetens. Att det inte finns mallar för hur en lärare ska undervisa betonar vikten av lärarutbildningen som en högre högskoleutbildning, och inte som en yrkesutbildning.

### *6.3 Visuella element behövs inom inlärnin*

Vygotskij anser att strukturen i människans perceptionsförmåga är uppbyggd på basis av språket, eftersom man har kunskap och erfarenheter och därmed inte ser världen enbart i form och färg. (Vygotskij, 1981, s. 187.) Pestalozzi samt Kress och van Leeuwen (1996) hävdar däremot att synen och förståelsen för vad man ser utvecklas före språket. Oavsett vilken varseblivning och språklig förståelse som utvecklas först kan man konstatera att människan, och i synnerhet barnet, kopplar samman flera element än endast de visuella, auditiva eller verbala i sin process mot förståelse. Moretti poängterar att handling (narrativ) och berättande bild behövs för att förstärka ett budskap visuellt, vilket bekräftar att bilden i sig själv behöver

stöd för att fungera som ett pedagogiskt verktyg. Att använda synliga nyckelord för att understryka ett budskap är en multimodal tillämpning, men Moretti beskriver det som en godtycklig multimodal arbetsmetod.

Enligt Vygotskij och Pestalozzi behövs bilder som stöd för undervisningen. *"Begrepp utan åskådning är tomma, åskådning utan begrepp är blind"* (Kroksmark, 1994, s. 86) är ett citat som beskriver hur kunskapsutveckling är kopplad till föreställningsförmågan, men understryker också vikten av en fungerande vokabulär för det man ser. Bamford (2003) och Lindgren (2014) lyfter fram vikten av att utveckla en fungerande vokabulär för att kunna bearbeta och samtala kring bilder, men betonar att ordförrådet kring bilder inte är ett heltäckande uttrycksmedel för visuella representationer. Vid bildskapande upprepas bildspråk som setts tidigare (Eriksson & Göthlund, 2008) vilket Forsman (2014) identifierade bland ungas bildspråk när de tog selfies. Vygotskij (1981) förklarade det genom att barn skapar bilder utgående från det inre talet, vilket styr de mentala bilderna. Barns bildspråkskompetens och förmåga till variation i bildskapande är alltså i hög grad påverkningsbara genom undervisning.

Utvecklingen av ett bildspråk kan ses som ett resultat av en utvecklad förståelse för ett kunskapsämne, förmåga att skapa bilder för kommunikation och övrig individuell utveckling som präglar uttrycksförmågan. Resonemanget stöder Morettis åsikt om att visuellt stöd kan vara en behövlig konkret representation vid auditiv bearbetning. Enligt Vygotskij (1981) är det för ett barn omöjligt att skilja ord från objekt, vilket innebär att tänkandet står i direkt anknytning till objekten. Ett barn behöver därför konkreta exempel för sin mentala föreställning för att tillgodogöra sig undervisningen. Visuellt stöd vid i övrigt abstrakt kommunikation kan även ses som en form av specialpedagogisk tillämpning.

Användningen av lättillgänglig teknologi gör fotografering lätt att tillämpa som undervisningsmetod i klassrummet. Fotografiet kan ses som en artefakt, och det dokumenterande fotografiet har stort pedagogiskt potential, vilket Åkerlund (2013) uppmärksammar. Att tolka fotografier är fortfarande problematiskt, som Barthes (1986) konstaterade. Ett dokumenterande fotografi kan vara digitalt

manipulerat genom så kallade filter eller övriga tekniska inställningar. Ett manipulerat fotografi kan också innehålla manipuleringar i bildens syntax, d.v.s. bildens vinkling och planering. Ett annat exempel på manipulation är att fångar i ett fångläger kunnat bli tillsagda att se glada ut på bilder. Fotografiet har aldrig varit objektivt, den som fotograferat har alltid kunnat styra vad fotografiet innehåller och signalerar. Här bör dessutom påpekas att manipulering inte är specifikt för fotografering utan även finns inom text, tal och andra uttrycksformer. Skolans undervisning borde lära eleverna att identifiera manipulerade uttryck och att använda dem på rätt sätt. Gränsen mellan vad som är en manipulering och vad som är förtydligande av ett budskap är svår att dra. Förmågan att manipulera bilder kan ses som ett stöd för uttrycksförmågan, och bör därför stödas av läraren som en del i utvecklandet av den visuella litteraciteten och kommunikationen.

#### *6.4 Visuell kommunikationskompetens i inläringssituationen*

Dewey (2008) ansåg att bilden var det bästa hjälpmedlet vid undervisningen av barn, eftersom både bildens innehåll och budskap ger utrymme för en egen tolkning förknippad med en mental bild. Ifall bilden inte behandlas i rätt sammanhang går bildens potential förlorad. Enligt liknande resonemang är bilden av högre pedagogiskt värde än filmen, i avseendet att en film inte tar hänsyn till individens behov av betänketid och reflektion i fråga om tempo (Holsanova, 2010). Bilden behöver en kontext, vilket innebär social anknytning, medium, övriga element osv. Lindgren (2009) lyfter fram kontexten som det viktigaste elementet vid visuell kommunikation. Enligt Moretti ska bilder som stöd basera sig på *en tydlig bild i ett tydligt sammanhang*. Bilden i sig själv är ett område för semantisk tolkning, vilket avser bildens funktion i ett sociokulturellt perspektiv. Bamford (2003) nämner semantik som ett delområde i visuell kompetens. Semantik inbegriper det sociala perspektivet inom bild och visuell kommunikation. De sociala kontexterna berör visuell kommunikation på det sociala planet, där interaktion, samtal, kroppsspråk med mera inverkar. Sociala kontexter där bilden visas kan exempelvis vara i digitala sammanhang, sociala medier, i en diskussion

eller i en presentation. Förhållandet mellan kommunikativ bild och kontext liknar enligt Kress (Bezemer, 2012a) definition av multimodalitet, förhållandena mellan olika modaliteter. Enligt Kress kan alla uttryck beskrivas som modaliteter, vilket innebär att de olika kontexterna kring en bild kan ses som multimodaliteter. Det skulle innebära att multimodalitet kan ses som skapande av mångsidiga element för att skapa fungerande kontexter i undervisningen. Kontexterna kan vara sociala, men även fysiska så som text, tal eller bild. Det innebär att multimodalt arbete kräver ämnesmässiga kunskaper vid avgörandet av vilka kontexter, medel och budskap som fungerar.

Moretti beskriver hur det krävs goda ämneskunskaper för att uttrycka något kort och tydligt. "(...) *if you can't explain it simply, you don't understand it well enough.*" Citatet visar på hur läraren behöver goda ämneskunskaper, utöver kunskaper i visuell framställning. Även Roams (2011) kommunikationsteorier stärker Morettis uttalande, eftersom Roam förespråkade en avskalad, tydlig och genomtänkt bild. För att kunna skapa en tydlig bild behöver man ha tillräckliga kunskaper för att kunna sammanfatta vad som är mest grundläggande inom ett område. Vid användning av bilder i undervisningen behövs övriga element för att eleverna ska förstå innehållet rätt. Både en avskalad bild och en bild med överflödig information kräver stöd för att eleven ska kunna förstå bildens information. Bilden blir på så sätt en naturlig knutpunkt för lärare och elever i undervisningssituationen.

Det krävs även enligt Bamford (2003) ett behov av lärarstöd för elever som inte är vana att tolka bilder, för att de ska kunna dra pedagogisk nytta av bilden. Även Berger (1975) konstaterar att barn inte iakttar samma saker i en bild som en vuxen, och att individuella intressen och erfarenheter styr tolkningen. Säljö (2005) betonar vikten av att kunna göra urval och sälla bland information eftersom vi inte kan ta till oss allt i det informationsöverflöde vi befinner oss i. Lärarna har med andra ord ansvar för att utveckla elevernas bildläsning och tolkning för att kunna skapa kunskap samt verktyg för den visuella läsningen. Bamford (2003) poängterar att visuell kompetens inte är någon medfödd kunskap, utan något man utvecklar. Visuell kompetens innebär *kompetensen att tolka, använda, förstå och skapa bilder och rörliga bilder i både konventionella och med det 20:e århundradets medier på*

*sätt som gagnar och utvecklar tänkande, beslutsfattande, kommunikation och lärande.”* (Lindgren, 2014, s. 3.) Moretti lärde sig visuell kommunikation genom praktisk erfarenhet, vilket i det här fallet skedde genom samarbete med ett företag som förstod sig på betydelsen av visibilitet. Det här kan ses som en indikation på att Moretti inte utvecklat visuell litteracitet i samband pedagogisk forskning. Det innebär däremot inte att Moretti skulle sakna visuell kompetens i pedagogiska sammanhang. Företaget i fråga intresserar sig för ett fungerande visuellt språk för att utmärka sig på den konkurrensinriktade IT-marknaden.

Inom bildspråk innebär semantik och semiotik kunskap om symboler och tecken ur ett kulturellt perspektiv. Ur ett multimodalt perspektiv krävs att läraren behärskar och kan tolka olika modaliteter, så som semiotik inom den visuella kulturen. I relation till den digitala teknologi som Moretti använder, innebär semiotik en förståelse för vad de olika ikonerna på en digital skärm betyder. Moretti nämner stora, djärva, vackra, attraktiva tydliga uttryck som exempel på effektiva visuella medel, vilket är exempel på syntax inom visuell grammatikteori. Det är genom syntax en bild kan uttrycka något, och kunskaper inom syntax betonas av bland annat Bamford (2003) och Lindgren (2014). Den minsta beståndsdelen inom en modalitet är tecken. Visuell litteracitet baserar sig på kunskaper inom syntax och semantik, vilka är de minsta beståndsdelarna inom visuell grammatikteori. Att behärska visuell litteracitet multimodalt innebär kunskaper inom syntax och semantik, samt att man kan använda bildernas budskap och att hantera olika kontexter kring bilder. Enligt läroplanen 2016 ska eleverna utveckla kompetenser som behövs i framtiden. Visuell kompetens behövs för att kunna skapa webbsidor, digitala program, visualisera idéer eller på annat sätt arbeta med visuell digital teknik. Multimodalitet och visuell litteracitet är grundläggande kunskaper inom många yrken.

Den abstrakta och filosofiska aspekten av bilder och bildtolkning tror jag är något som den oinsatta upplever som avskräckande. Mitchell (2010) lyfter fram filosofiska och abstrakta teorier kring bildhantering och att samtal om bilder kräver att man tar ställning till bilden som filosofiskt väsen. Personligen tror jag att det är bildernas abstrakta natur som gör analyser och tolkningar mer diffusa än en



textanalys. De filosofiska fördjupningarna finns inom alla områden, personligen vill jag betona de praktiska och konkreta potentialer som finns i bilder. I och med att bilder, visuell tolkning och visuell kommunikation lyfts fram i skolan som en litteracitet så måste vi ha vokabulär och förståelse för att kunna hantera bilder och visuella objekt. Dessutom nämns inte förståelse för bilden ur filosofiskt perspektiv bland kriterierna för visuell kompetens.

Säljö (2005) lyfter fram svårigheter i undervisning genom bilder. Arbetsmetoden är tidskrävande, medför svårigheter att uttrycka abstrakta företeelser, svårigheter i uppbyggandet av argument eller preciserande av en åsikt. Bilden innehåller även överflödig information i form av detaljer i bilden som inte är relevant för situationen. (Säljö, 2005, s. 111-112.) I likhet med Säljö anser jag att undervisningen medför utmaningar, speciellt om bilden talar för sig själv, saknar kontext, sociala interaktioner eller övriga modaliteter som stöder bildens budskap. Bilden som kommunikativt medel fungerar bäst i ett multimodalt sammanhang. Jag vill här återigen betona elevernas behov av stöd från läraren vid bildläsning och bildtolkning.

### *6.5 Flera element involverade i inläringen*

I multimodal undervisning är syn och hörsel varseblivningar som kan ingå i en aktivitet. Man kan därmed konstatera att det i aktivitetspedagogik ingår flera teoretiska områden som rör varseblivning. I avhandlingen har jag valt att fokusera på syn och visuell varseblivning. I intervjun nämner Moretti hur olika element i inläringen samverkar och förstärker inläringen. *"Because it goes back to the kind of really old quote that we had about education; if I see it, I kind of remember it for a bit, but if I'm doing things then it kind of reinforces the whole thing. And for me auditory, visual and experiential, to me that's.. Education has to have that basis. So I don't even ever tend to separate them."* Morettis syn på upplevelsen innebär aktivitet och att eleven genomför något, vilket förstärker den visuella informationen.

Pestalozzi och Vygotskij poängterar hur syn och tal samverkar i barns utveckling, vilket gör perceptionsförmåga och tal essentiella i undervisningen. Säljö (2005) beskriver aktivitet som en kombination av språkliga redskap och användning av fysiska artefakter. I det empiriska resultatet syns ett liknande resonemang. Morettis undervisningsmetod undviker passivitet genom betoning på auditiv, visuell och upplevelsebaserad inläring. Gardners elevcentrerade undervisning med utgångspunkt i de olika intelligensprofilerna innebär att olika inlärningsstilar kan stärka inläringen. Auditiv inläring och visuell inläring är intelligensprofiler i sig själva. En intelligensprofil är däremot inte bunden till en enda form av inläring. Språklig eller lingvistisk intelligens kan uppnås genom syn, hörsel och tal. Upplevelsebaserad inläring baserar sig på syn och hörsel, men även personer med kroppsliga, kinestetiska, intrapersonella, interpersonella och musikaliska styrkor kan dra nytta av undervisning med visuella inslag. Trots att samhället har förändrats mycket sedan pedagoger som Comenius och Pestalozzi, men även modernare som Vygotskij, Dewey och Gardner, så vill jag poängtera att den pedagogiska grund de lagt fortfarande fungerar som grund för undervisningen i ett digitalt klassrum.

Syn och hörsel står till grund för upplevelse och ska utnyttjas tillsammans i undervisningen för att underlätta elevernas inläring, anser Moretti. Resonemanget stöds av Gardner, som förespråkar att så många element som möjligt inkluderas i inläringssituationen för att stöda olika intelligensprofiler. Multimodalitet kan ses som en inlärningsmetod där man kan ta hänsyn till olika inlärningsprofiler, eftersom det innebär att man utnyttjar flera uttrycksformer. Läroplanen 2016 nämner kompetens i visuell litteracitet. För kompetens i visuell läsning, som en del av multilitteraciteten, krävs baskunskaper i bildläsning. Baskunskaperna innefattar medvetenhet kring färg, form, symboler, ikoner, med mera. Åkerlund (2013, s. 252) lyfter fram att fotografiet är en form av text eftersom fotografering är en aktiv handling. Fotografering i undervisningen kan därmed ses som en multimodal undervisningsmetod där flera av Gardners intelligensprofiler stimuleras.

Moretti använder digital teknik som ett medierat redskap och skapar aktivitet i ett digitalt sammanhang. Enligt Säljö (2005) måste man ta bilden och visuella redskap i beaktande när man granskar medierande redskap och deras betydelse för lärandet. (Säljö, 2005, s. 160). Bilder och text kompletterar varandra och samspelar i en tid av teknik som en ny form av medierande redskap med betydande potential. Som jag konstaterade tidigare i diskussionen är den pedagogiska grunden inte förändrad, trots förändrade tillgångar i undervisningen. Det handlar om att använda dem rätt, skapa mångsidiga och aktiverande undervisningssituationer för eleverna och utveckla deras förmåga att skapa lärande med de medierade redskap som de har tillgång till. Jag håller med Freeman (2004) om att det pedagogiskt sett är en förlust att inte kunna utnyttja det potential som finns i visuell kommunikation. Här vill jag främst lyfta fram förmågan att skapa och tolka fungerande kontexter kring bilderna i den visuella kommunikationen.

Säljö (2005) belyser bildens vikt i kommunikation inom informationsteknologin, och påpekar att det är värt att diskutera ifall bilden har större genomslagskraft än skriften (Säljö, 2005, s. 161). Jag vill framhålla att det handlar om förmågan att tolka koder, eftersom texter, bilder och andra modala uttryck samverkar. Utvecklingen av nya litteraciteter handlar inte om att diskriminera eller rangordna uttrycksformer, det handlar snarare om att synintryck och förmågan att läsa av visuella föremål är en grund för att tolka tecken, vilket är en viktig förutsättning för multimodalitet. Läroplanen 2016 betonar multilitteracitet och multimodalitet som kompetensmål för framtidens samhällsmedborgare (Utbildningsstyrelsen, 2014).

## *6.6 Förslag till fortsatt forskning*

*I det här kapitlet beskrivs förslag till fortsatt pedagogisk forskning inom avhandlingens område. Förslagen baserar sig på avhandlingens resultat, eller på de områden som begränsats av avhandlingens syfte.*

Avhandlingen behandlar visuell kompetens i relation till multimodalitet och praktisk undervisning med hjälp av digitala hjälpmedel, men behandlar inte ämnesdidaktiska nivåer. Vidare forskning krävs för att undersöka vilka ämnesdidaktiska tillämpningar som fungerar i praktiken. När skolor rustar upp med digital teknik är det väsentligt, som Åkerlund (2013) påpekar, att lärare kan tillämpa tekniken pedagogiskt så att valen av teknisk utrustning baserar sig på pedagogiska val. Annars är risken uppenbar att det är varumärken och marknadsföring som styr vilka pedagogiska medel som finns i klassrummet. Den visuella litteracitetens pedagogiska inverkan på elevernas lärande genom digitala läromedel i olika skolämnen, är ett forskningsområde som jag upplever vara intressant. Eftersom visuella uttryck utvecklas som forskningsområde i och med digitaliseringen, krävs fortgående forskning på visuell litteracitet ur pedagogisk synvinkel.

Syftet med avhandlingen tangerar inte genusperspektiv inom visuell kommunikation, varpå ämnet blivit obehandlat. Däremot är området intressant och relevant inom utbildning och skola. De studier som rör avhandlingens ämnesområde beskriver flickor som mer visuellt medvetna. Flickor tenderar att flitigare använda bilder på sociala medier och de uppvisar en högre visuell kompetens i digitala sammanhang än jämnåriga pojkar. Enligt Forsman (2014) spelar (svenska) pojkar mer data- och tv-spel än flickor, medan flickor tillbringar mera av sin tid på sociala medier. Det vore intressant att se hur pojkars och flickors digitala vanor påverkar deras visuella kompetens. Vilken inverkan har det på deras visuella uttryck? Enligt Forsman (2014) är den visuella kommunikationen väldigt genusinriktad bland barn och unga i skolåldern. Speciellt bland *selfies* kan man iaktta hur bildspråket uttrycker hur personen i fråga vill framstå, och de visuella konventionerna i fråga om bildernas syntax och semantik är medvetna val. Eriksson och Göthlund (2004) betonar bilders anläggande av ett genusperspektiv. Åkerlund (2013) lyfter fram flickors bildanvändning och påpekar att flickor tenderar att vara starkare än jämnåriga pojkar på att använda visuella stöd och estetiska uttryck. Bildspråket präglas av bilder man sett tidigare, vilket enligt Forsman (2014) bland annat präglar självporträtt. De selfies barn och unga tar är med ett bildspråk de ofta känner igen från media, vilket tydligt syns i på pojkars

och flickors bilder. Hur borde skolan undervisa för att pojkars och flickors selfies, eller självporträtt, i bildspråk inte ska präglas av ojämställda medieporträtt av män och kvinnor? Hur ger man elever ett jämställt bildspråk? Genus och identitetsutveckling präglar barnets utveckling, och är därför även relevanta områden att studera ur skolans elevvårdsperspektiv.

Vilka pedagogiska likheter och skiljaktigheter finns det i fråga om pedagogisk potential till visuell kompetens, och hur påverkar det skolan och lärandet? Pedagogisk forskning behövs bland annat för att skapa ökad kunskap om digitala sociala mediers inverkan på den visuella kompetensen, och för att utforska möjligheter och begränsningar. På samma sätt som pojkars och flickors läsvanor kring texter och litteratur undersöks, finns det i och med läroplanen 2016 även orsak att undersöka elevernas vana när det gäller bildläsning. Hur ofta läser barn och unga bilder för bildernas skull, vilka bilder, var och i vilket syfte? Vad finns det för pedagogisk potential i elevernas bildintresse? Hur kan man tillvarata det egna intresset?

Säljö (2005) beskriver att det är viktigt att alla får lika utbildning med tanke på yrkesmöjligheter i en visuell och digitaliserad värld. Kress (2003) antyder att bilder kan komma att bli större än verbalt språk i framtiden. Vad innebär det ifall det finns stora skillnader i visuell litteracitet? Jag anser att det är viktigt att undervisningen garanterar att alla lär sig att uttrycka sig multimodalt samt har tillräcklig visuell kompetens för att vara attraktiva på den framtida arbetsmarknaden. Åkerlund (2013) lyfter fram demokratiska dimensioner kring digitala kompetenser, vilket jag anser vara intressant. Jag skulle vilja belysa vikten av forskning kring den visuella litteraciteten ur ett konsumentperspektiv med tanke på reklam, manipulering och uttrycksförmåga i digitala former.

I avhandlingens teorikapitel reder jag ut ord, begrepp och teorier, vilket enligt Bamford och Lindgren behövs för att kunna prata om bilderna. Som säkert har konstaterats, innehåller avhandlingen mycket teori kring visuell litteracitet och visuell kommunikation. Områdena är omfattande, och det finns mycket att identifiera och lära sig för att kunna prata om bilder. Därmed är området visuell

litteracitet inom undervisningen generellt sett ett väsentligt fortgående forskningsområde, speciellt med tanke på den digitala utvecklingen bland pedagogiska hjälpmedel.

## 7 Metoddiskussion

*I det här kapitlet redogörs för hur valet av metod har fungerat för avhandlingens syfte, samt för strävan efter etiska värden samt validitet och reliabilitet.*

Avhandlingens teoretiska kapitel är viktigt för läsaren, men författandet av det var också en nödvändigt och nyttig skrivprocess för mig. Därmed valde jag att arbeta hermeneutiskt och teoribaserat. Genom att fördjupa mig och i en så kallad hermeneutisk spiral har jag kunnat utveckla kunskap inom relevanta områden under arbetets gång. På så sätt har jag fått tillräcklig förståelse för att kunna skapa avhandlingens struktur. Utgående från den egna förförståelsen ville jag utforska den praktiska tillämpningen av visuella digitala medier. Avhandlingens fenomenologiska ansats har tangerat hermeneutiken, och bidragit till en ökad förståelse för såväl teorin som det empiriska resultatet. Utan förförståelse anser jag att frågorna till intervjun hade varit svåra att planera. Utan den fenomenologiska ansatsen skulle mitt självförtroende inte ha varit det samma, vilket jag anser skulle ha kunnat prägla valet av empiri.

Användningen av intervju som datainsamlingsmetod kändes naturlig, och meningskoncentrering som analysmetod bidrog till att kristallisera det empiriska resultatet. Tack vare den breda teoretiska bakgrunden kunde jag ta ställning till analysresultaten, vilka jag inte hade kunnat förutse. Jag anser att de metoder som avhandlingen bygger på har möjliggjort till att uppnå avhandlingens syfte.

### *7.1 Etik, validitet och reliabilitet*

På grund av att min avhandling även är teoretiskt baserad anser jag mig som fenomenologisk forskare ha tillräckligt med kunskap och erfarenhet för att i analyskedet värdera vilka ord som är meningsbärande enheter samt urskilja centrala teman. Teorin behandlar tolkning av meningsbärande tecken, kontexter och symboler, vilket är multimodalitetens kärna. Den kunskap som lyfts fram i

teorikapitlet ökar därmed validiteten. En annan faktor som bidrar till en högre grad av validitet är att intervjun bifogats i sin helhet samt på sitt ursprungsspråk.

En hög reliabilitet fås genom avsaknad av systematiska fel och slumpmässiga val (Esaïasson m.fl., 2009, s. 70). Eftersom avhandlingens informant är föreläsare och fortbildare inom området digital tillämpning inom undervisning, har praktiska erfarenheter och har en pedagogisk grund anser jag att Moretti som informant stärker avhandlingens reliabilitet. En intervju ska genomföras enligt samma kriterier oavsett om informanten uttalar sig som oinsatt i ämnet eller uttalar sig i egenskap av expert. Esaïasson m.fl. (2009, s. 261) bedömer begreppet expertintervju som en obefogad värdering av informanten, vilket jag noterat. Min bedömning är att informantens kunskaper i ämnet är värdefulla och relevanta för empirin och jag benämner metoden expertintervju, trots att jag är medveten om att benämningen expertintervju kan uppfattas som problematisk.

Validiteten kan säkerställas genom god tematisering, god planering, en hög kvaliteten på intervjumaterial och utskrift, genom en hållbar analys samt väl tillämpad valideringsform och rapport (Kvale, 2001, s. 214). Den empiriska intervjun utfördes efter föreläsningen i Vasa då Moretti hade begränsat med tid. Jag hade därför gärna sett att han hade haft mer tid till att få en mer fördjupad förförståelse för mitt forskningsområde, eftersom det hade kunnat ge bättre svar och därmed kunde ha ökat resultatets validitet. Å andra sidan kunde det ha lett till en vinkling som styrt svaren i en riktning som stärker mitt resultat. Utgående från det tidigare nämnda fenomenologiska perspektivet innebär *fenomenologisk reduktion* att man håller förutfattade kunskaper eller teorier borta från intervjutillfället (ibid., s. 54). Under intervjuns gång försökte jag att inte prägla innehållet, men för att precisera mitt intresseområde betonade jag bilden och den visuella medvetenheten. Ifall jag instuderat informanten i mitt tankesätt och min teoretiska bakgrund hade det inverkat på det fenomenologiska perspektivet, vilket hade kunnat sänka reliabiliteten.

För att trygga en avhandlings etiska värden bör informanten gå med på att delta i forskningen, vara införstådd med hur materialet används och ge sitt godkännande



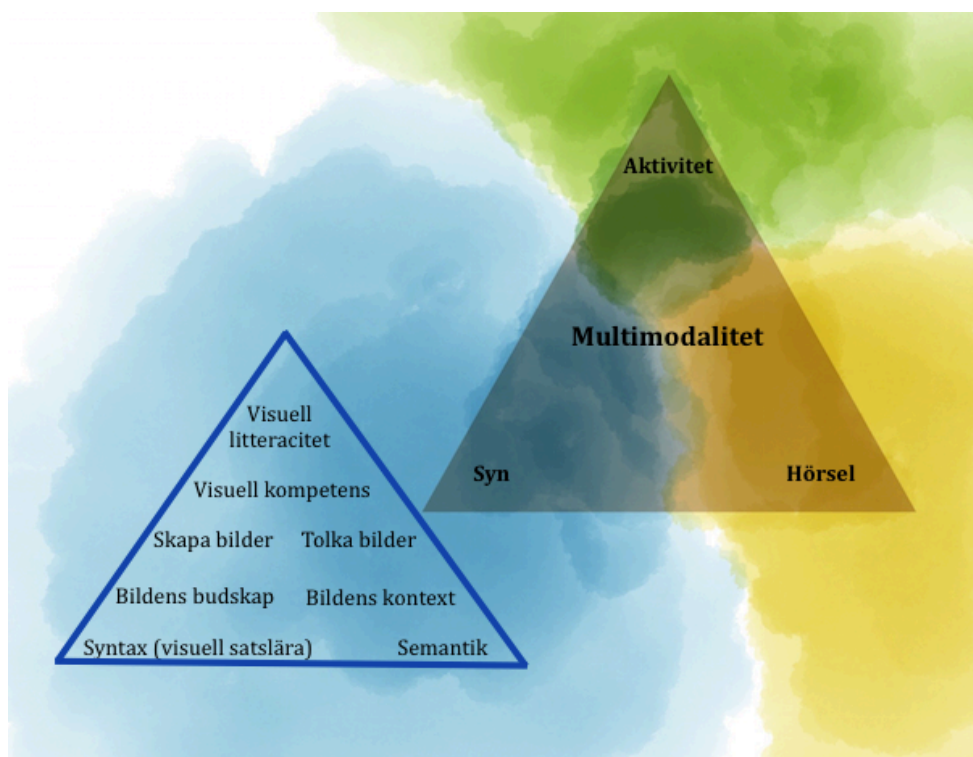
ifall hans namn publiceras (Kvale, 2001). Moretti har gett sitt godkännande till publiceringen av hans namn och att intervjun publiceras i sin helhet och han har godkänt bilden som använts i avhandlingen. Enligt Szklarskis (2009) analysmetod ingår ett moment där informanten godkänner resultatet från meningskoncentreringen, för att säkerställa att personen känner igen sina egna ord. Resultatet från det empiriska materialet har översatts till engelska, och Moretti har genom mailkontakt godkänt texten, vilket höjer avhandlingens etiska värde och reliabilitet.

För att ytterligare höja avhandlingens validitet har det empiriska resultatet jämförts med andra erkända pedagogers forskning. På så vis kan resultatet ses ur ett bredare pedagogiskt perspektiv. Avhandlingen strävar efter att utforska digital tillämpning på pedagogik samt undervisning, vilket kan ha prägla min tolkning av pedagogiska teorier vars ursprung inte omfattat digital teknologi. Att inte begränsa sig till en pedagog för avhandlingens pedagogiska bakgrund var ett medvetet val. *"Skolornas arbetsmetoder varierar och därför kan inte en enda didaktik fastslås som den enda riktiga"*, hävdar Dewey (Dewey, 2008, s. 137-138). I val av pedagogiska och didaktiska strategier väljs urval ofta utgående från specifika mål och processerna i fråga. I sådana fall utvecklas pedagogiken från en annan praxis än den ursprungliga vetenskapliga. Jag har försökt påvisa den generella tankestrukturen och vad jag ansett vara relevanta idéer, men är medveten om att största delen av den pedagogiska bakgrunden inte behandlar digitala medel. Det är problematiskt att urskilja vad som är en relevant praxis inom pedagogiken (ibid.). I den här avhandlingen undersöker jag den verklighet som Moretti beskriver, men är medveten om att det finns fler dimensioner i inläringen än syn, tal/hörsel och aktivitet. Avhandlingen avser inte att skapa en heltäckande behandling av pedagogik, utan fokuserar på visibilitet som grund för aktivitet ur ett pedagogiskt perspektiv.

## 8 Sammanfattning

*I det här kapitlet beskriver jag kortfattat min förståelse för förhållandet mellan visuell litteracitet och multimodalitet inom pedagogiskt arbete genom digitala verktyg.*

Det paradigmskifte som teknologin utgjort inom skolan skapar ett behov av en förnyad syn på undervisning och lärande i relation till digital teknik (Briggs & Makice, 2011; Åkerlund, 2013). Säljö (2005) betonar teknikens roll som medierat redskap eller artefakt, och framhåller även här bildernas roll i den digitala kommunikationen. Läroplanen 2016 betonar multimodalitet, vilket inom visuell modalitet grundar sig på visuell litteracitet. Avhandlingens ena resultat reder ut förhållandet mellan multimodalitet och visuell litteracitet.



**Figur 24.** Den visuella litteracitetstriangeln. Synen är ett delområde inom multimodaliteten, där visuell litteracitet bygger på en kompetens att skapa och tolka bilder. Bildens budskap och bildens kontext är centrala områden i bildanvändningen, och berör sociosemiotik. Bilden byggs upp av syntax och semantik, d.v.s. visuell satslära och kulturell prägling.

Litteracitet innebär läs- och skrivfärdigheter, medan visuell litteracitet är kompetens i läsning samt skapande av bilder. Enligt Bamford (2003) och Lindgren (2014) innebär visuell kompetens: *"kompetensen att tolka, använda, förstå och skapa bilder och rörliga bilder i både konventionella och med det 20:e<sup>22</sup> århundradets medier på sätt som gagnar och utvecklar tänkande, beslutsfattande, kommunikation och lärande"*. Enligt Lindgren bör en lärare tillämpa visuell didaktik i undervisningen. Bamford påstår att läraren ska tillämpa visuell kompetens i sin undervisning samtidigt som visuell kompetens ska undervisas som ämne. Det är viktigt att läraren tillämpar och lär ut ett verbalt språk med vokabulär kring bilder, för att kunna samtala om dem med eleverna. Förhållandet mellan visibilitet och multimodalitet kan beskrivas genom den visuella litteracitetstriangeln, vilken är ett av avhandlingens resultat.

Pestalozzi (Kroksmark, 1994) betonade synintrycket som medel för inläring medan Dewey (2008, s. 48) lyfte fram ögon, öron och händer som redskap för inläring. Enligt Vygotskij (1995) krävs bilder som stöd för förståelse, och Gardners (1998) intelligensprofiler täcker flera av människans varseblivningar. Visuell inläring är således en styrka som individuell inlärningsmetod. I avhandlingens empiri beskriver Moretti sin syn på visibilitet i undervisningen. Han anser att visibiliteten är lika basal som hörseln, och står till grund för aktivitet. Morettis undervisningsmetod stöds pedagogiskt sett av Pestalozzis, Deweys, Vygotskijs och Gardners resonemang. De förändringar som sker inom skolan är snarare traditionella än pedagogiska. De traditionella förändringarna beror på att möjligheterna i undervisningen förändrats i och med tillgången till nya artefakter och att läroplanerna och undervisningens mål uppdaterats. Dessutom är eleverna *digital natives* som utvecklar en form av *digital fluency*, vilket präglar lärarens arbete. Elevernas digitala vanor innebär däremot inte att eleverna automatiskt har visuell kompetens. Genom stöd från läraren kan barnet nå visuell litteracitet som ett kompetensmål, vilket är i enlighet med läroplanen 2016. Tolkningen av bilder är individuellt präglad i fråga om kunskap och erfarenhet, vilket innebär att i visuell kommunikation förstås budskapet bäst ifall bilden kombineras med andra

---

<sup>22</sup> författaren syftar troligtvis på det 21:a århundradets medier

multimodala uttryck. Genom stöd från läraren kan barnet nå visuell litteracitet som ett kompetensmål, Synintryck och förmågan att läsa av visuella föremål är en grund för att tolka tecken, vilket i sin tur är en viktig grund för multimodalt arbete.

Att arbeta multimodalt är ur pedagogisk synvinkel ingen ny tanke, men att uppnå läroplanens kompetensområden kräver praktiskt och innehållsmässigt kunnande. Däremot har övriga modaliteter tidigare inte uppmärksammats i samma utsträckning som det verbala språket i skolan. Visuell litteracitet är ett av flera kompetensområden i undervisningen. Frågan är hur lärararbetet kring kompetensområdena kommer att se ut i praktiken.

## Litteraturförteckning

Agger, B. (2013). *Texting towards Utopia: Kids, Writing, and Resistance*. Boulder: Paradigm Publishers.

Backman, Y., Gardelli, T., Gardelli, V. & Persson, A. (2012). *Vetenskapliga tankeverktyg: till grund för akademiska studier*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bal, M. (1996). *Double Exposures: The Subject of Cultural Analysis*. New York, London: Routledge.

Barthes, R. (1986). *Det ljusa rummet: Tankar om fotografiet*. Stockholm: Alfabeta.

Berger, J., Blomberg, S., Fox, C., Dibb, M., & Hollis, R. (1975). *Sätt att se på konst*. Stockholm: Prisma.

Bergström, B. (2004). *Effektiv visuell kommunikation: hur man får ett budskap i text, bild, film, form och färg att nå fram*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Briggs, P. & Burford, B. & Eakins, J. (2004). Image Retrieval Interfaces: A user perspective. *Lecture Notes in Computer Science*, 3115, 628–637.

Cornell, P. (1985). Det gyllene snittet I måleriet. I Sandström, S., Cornell, P., Philipson, J., Lundahl, G., Alenius, S., Critchlow, K., Furness, A. & Tuuloskorpi H. *Den sköna geometrin*, (s. 23-42). Stockholm: Gidlunds Bokförlag.

Davidson, B. Patel, R. (2007). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Dawkins, R. (1983). *Den själviska genen*. Stockholm: Tidens Förlag.

Debes, J. (1968). Some foundations of visual literacy. *Audio-visual Instruction*, 13, 961-964

Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Perigee.

Dewey, J. (2008). Individ, skola och samhälle: *utbildningsfilosofiska texter urval, inledning och kommentarer av Hartman, S, Lundgren, U. P. & Hartman, R-M*. Stockholm: Natur och kultur.

Elkins, J. (2003). *Visual studies: a sceptical introduction*. New York: Routledge.

4, Y. & Göthlund, A. (2004). *Möten med bilder*. Lund: Studentlitteratur AB.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2009). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.

Evenshaug, O. & Hallen, D. (2005). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur AB.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, A. & Thornberg, R., *Handbok i kvalitativ analys* (s. 13–37). Stockholm: Liber.

Freedman, K. & Stuhr, P. (2004). Curriculum Change for the 21st Century; Visual Culture in Art Education. I E. W. Eisner & M. D. Day (Red.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (s. 163–185). New York: Routledge.

Freeman, N. H. (2004). Aesthetic Judgment and Reasoning. I E. W. Eisner & M. D. Day (Red.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (s. 359–377). New York: Routledge.

Gardner, H. (1998). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.

Hansson, H., Karlsson, S.-G., & Nordström, G. Z. (1999). *Bildspråkets grunder*. Stockholm: Liber AB.

Hansson, H., Karlsson, S.-G., & Nordström, G. Z. (2010). *Seendets språk. Exempel från konst, reklam, nyhetsförmedling och semiotisk teori*. Lund: Studentlitteratur AB.

Holsanova, J. (2010). *Myter och sanningar om läsning: om samspelet mellan språk och bild i olika medier*. Stockholm: Norstedts.

Hutchby, I. (2001). *Conversation and technology: from the telephone to the internet*. Cambridge: Polity Press.

Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund, Studentlitteratur AB.

Kaihovirta-Rosvik, H. (2009) *Images of imagination: an aesthetic approach to education*. Åbo: Åbo Akademi University Press.

Kaihovirta-Rosvik, H. & Østern, A.-L. (red). (2010). *Arts education and beyond*. Vasa: Åbo Akademi.

Kjällström, S. (2007). Hälsa i bild. I Sparrman, A. & Torell, U. & Åhrén Snickare, E. (Red.), *Visuella spår: bilder i kultur- och samhällsanalys* (s. 68–78). Lund: Studentlitteratur.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Oxford: Oxford University Press.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996/2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.

Kroksmark, T. (1994). *Didaktiska strövtåg: didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.

Kvale, S. (2001). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

Lanz, A. (2011). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Lindgren, B. (2005). *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som kunskapsfält inom utbildning*. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Lindgren, B. (2009). Reflektioner i anslutning till en analysmetod. I Lindgren, B., & Nordström, G. Z., *Det kreativa ögat. Om perception, semiotik och bildspråk* (s. 67–78). Lund: Studentlitteratur.

Lindgren, B., & Nordström, G. Z. (2009). Den visuella världen. I Lindgren, B., & Nordström, G. Z., *Det kreativa ögat. Om perception, semiotik och bildspråk* (s. 7–14). Lund: Studentlitteratur.

Lüders, M., Prøitz, L., & Rasmussen, T. (2010). Emerging personal media genres. *New Media and Society*, 1-17

Mitchell, W.J.T. (2005). *What do pictures want?: the lives and loves of images*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mitchell, W.J.T. (2010). Image. I Mitchell, W. & Hansen, M. *Critical terms for media studies* (s. 35–48). Chicago: The University of Chicago Press.



Pettersson, R. (1989). *Visuals for Information: Research and Practice*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.

Pettersson, R., Svensson, G., & Wærn, Y. (2007). *Bild och föreställning - om visuell retorik*. Lund: Studentlitteratur AB.

Roam, D. (2011). *Blah blah blah. What to do when words don't work*. New York: Marshall Cavendish a.

Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Selander, S. & Svärde-Åberg, E. (red.), (2009). *Didaktisk design i digital miljö: nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber.

Smith, R. A. (2004). Aesthetic education: Questions and Issues. I E. W. Eisner & M. D. Day (Red.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (s. 163–185). New York: Routledge.

Sparrman, A. (2010). *Barns visuella kulturer: Skolplanscher och idolbilder*. Lund: Studentlitteratur AB.

Sparrman, A., Torell, U., Åhrén & Snickare, E. (red.), (2003). *Visuella spår: bilder i kultur- och samhällsanalys*. Lund: Studentlitteratur AB.

Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I Fejes, A. & Thornberg, R., *Handbok i kvalitativ analys* (s. 106–121). Stockholm: Liber.

Storsved, L. (2012). *Bilden som fördjupande och specialpedagogiskt redskap för kommunikativ undervisning i skolan. En teoretisk kartläggning*. Opublicerad avhandling för pedagogie kandidatexamen. Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi, Vasa.

Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

Utbildningsstyrelsen. (2004). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Vygotskij, L.S. (1981). *Psykologi och dialektik*. Stockholm: Norstedts.

Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Åkerlund, D. (2013). *Elever syns på nätet – Multimodala texter och autentiska mottagare*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

## **Elektroniska källor**

Bamford, A. (2003). *The Visual Literacy White Paper* [Elektronisk version]. Hämtad 27 oktober 2014, från

<http://www.images.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacy-wp.pdf>

BBC/ Baranuik, C. (2014). *The surprising power of emoticons*. Hämtad 1 december 2014, från

<http://www.bbc.com/future/story/20141126-surprising-power-of-emoticons>

Berger, J. (Författare) & Dibb, M. (Regissör) (1972). *Ways of seeing*. [TV- program]. Storbritannien, British Broadcasting Company.

Briggs, C. & Makice, K. (2011). *Digital fluency. Building Success in the Digital Age*.

Hämtad 20 april 2015, från [http://www.socialens.com/blog/wp-](http://www.socialens.com/blog/wp-content/uploads/downloads/2012/01/SocialLens_Digital_Fluency_Sample1.pdf)

[content/uploads/downloads/2012/01/SocialLens\\_Digital\\_Fluency\\_Sample1.pdf](http://www.socialens.com/blog/wp-content/uploads/downloads/2012/01/SocialLens_Digital_Fluency_Sample1.pdf)

Comenius, J.A. (1705) *Orbis sensualium pictus*. Hämtad 20 april, från <https://archive.org/details/johamoscommeniio00come>

DiDiDI. (u.å.). *Syfte och bakgrund*. Hämtad 12 februari 2015, från Didaktiska Dimensioner i Digitalt Lärande, <http://dididi.fi/projektinformation/syfte-och-bakgrund/>

Forsman, M. (2014). *Duckface/Stoneface – Sociala medier, onlinespel och bildkommunikation mellan killar och tjejer i årskurs 4 och 7* [Elektronisk version]. Hämtad 29 januari 2015, från [http://www.statensmedierad.se/upload/\\_pdf/Duckface\\_rapport.pdf](http://www.statensmedierad.se/upload/_pdf/Duckface_rapport.pdf)

Know Your Meme. (u.å.). *About Know Your Meme*. Hämtad 17 November 2014, från Know Your Meme, <http://knowyourmeme.com/about>

Lankshear, C. & Knobel, M. (2012) 'New' literacies: technologies and values [Elektronisk version]. *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*, 67-108.

Lindgren, B. (2014). *Visuell didaktik – marginalisering eller expansion?*. Hämtad 27 oktober 2014, från [http://www.gu.se/digitalAssets/1300/1300203\\_Visuell\\_didaktik\\_marginalisering\\_eller\\_expansion.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1300/1300203_Visuell_didaktik_marginalisering_eller_expansion.pdf)

IVLA (2012). *What is "Visual Literacy?"*. Hämtad 17 april 2015, från International Visual Literacy Association, <http://ivla.org/drupal2/content/what-visual-literacy-0>

Nationalencyklopedin (u.å.) *Litteracitet*. Hämtad 20 april 2015, från Nationalencyklopedin, <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/litteracitet>

Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do they really think differently?. *On the horizon* 9 (6), 15-24. Hämtad 4 mars 2015, från <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>

Qiu, L., Wang, W., Zhao, Y., & Zhu, Y. (2014). Effects of emoticons on the Acceptance of negative Feedback in Computer-Mediated Communication. *Journal of the Association for Information Systems*. 15 (8), 454-483.

hämtad 1 december 2014, från

[http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1681&context=jais&sei-redir=1&referer=http%3A%2F%2Fscholar.google.co.uk%2Fscholar%3Fhl%3Den%26as\\_sdt%3D0%2C5%26q%3Demoticon%26scisbd%3D1#search=%22emoticon%22](http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1681&context=jais&sei-redir=1&referer=http%3A%2F%2Fscholar.google.co.uk%2Fscholar%3Fhl%3Den%26as_sdt%3D0%2C5%26q%3Demoticon%26scisbd%3D1#search=%22emoticon%22)

Quaranta, D. (2013) *Beyond new media art*. [Elektronisk version]. Hämtad 17 november 2014, från

[http://www.linkartcenter.eu/public/editions/Domenico\\_Quaranta\\_Beyond\\_New\\_Media\\_Art\\_Link\\_Editions\\_ebook\\_2013.pdf](http://www.linkartcenter.eu/public/editions/Domenico_Quaranta_Beyond_New_Media_Art_Link_Editions_ebook_2013.pdf)

Unicode. (2005). *What is Unicode?*. Hämtad 18 december 2014, från Unicode, <http://www.unicode.org/standard/translations/swedish.html>

Unicode. (2014a). *The Unicode Consortium Members*. Hämtad 18 december 2014, från Unicode, <http://www.unicode.org/consortium/memblogo.html>

Unicode. (2014b). *Emoji and Dingbats*. Hämtad 18 december 2014, från Unicode, [http://www.unicode.org/faq/emoji\\_dingbats.html](http://www.unicode.org/faq/emoji_dingbats.html)

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen: kapitel 1-12. Utkast 19.9.2014*. [Elektronisk version].

Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen, det kvalitativa - kvantitativa argumentets missvisande retorik [Elektronisk version]. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4 (6), 270-292.

### **Youtubekällor**

Bezemer, J. [Jeff Bezemer] (2012a, 15 mars) *Multimodality: Key concepts. Berit Henricken in conversation with Gunther Kress: What is a mode?*. Hämtad 19 oktober 2014, från [https://www.youtube.com/watch?v=kJ2gz\\_OQHhI](https://www.youtube.com/watch?v=kJ2gz_OQHhI)

Bezemer, J. [Jeff Bezemer] (2012b, 15 mars) *Multimodality: Key concepts. Berit Henricken in conversation with Gunther Kress: What is a multimodality?*. Hämtad 19 oktober 2014, från [https://www.youtube.com/watch?v=kJ2gz\\_OQHhI](https://www.youtube.com/watch?v=kJ2gz_OQHhI)

Bezemer, J. [Jeff Bezemer] (2012c, 15 mars) *Multimodality: Key concepts. Berit Henricken in conversation with Gunther Kress: How do people choose between modes?*. Hämtad 19 oktober 2014, från [https://www.youtube.com/watch?v=kJ2gz\\_OQHhI](https://www.youtube.com/watch?v=kJ2gz_OQHhI)

Bezemer, J. [Jeff Bezemer] (2012d, 15 mars) *Multimodality: Key concepts. Berit Henricken in conversation with Gunther Kress: Why adopt a multimodal approach?*. Hämtad 19 oktober 2014, från [https://www.youtube.com/watch?v=kJ2gz\\_OQHhI](https://www.youtube.com/watch?v=kJ2gz_OQHhI)

DiDiDi (2013) *Pekplattans pedagogiska potential*. Hämtad 2 februari 2013, från <http://dididi.fi/projektinformation/syfte-och-bakgrund/>

DiDiDI (2014). *Pekplattans pedagogiska potential 2011 – 2014*. Hämtad 24 september 2014, från [https://www.youtube.com/watch?v=-\\_xf48QXD4](https://www.youtube.com/watch?v=-_xf48QXD4)

Vasa övningsskola (2014a, 3 april) *LP stöd 2016 – Hannah Kaihovirta-Rosvik, del 1*. Hämtad 5 april 2015, från [https://www.youtube.com/watch?v=TyYz\\_3TFCjQ](https://www.youtube.com/watch?v=TyYz_3TFCjQ)

Vasa övningsskola (2014b, 3 april) *LP stöd 2016 – Hannah Kaihovirta-Rosvik, del 3*. Hämtad 5 april 2015, från <https://www.youtube.com/watch?v=ZDSnQYXmhY4>

Vasa övningsskola (2014c, 3 april) *LP stöd 2016 – Hannah Kaihovirta-Rosvik, del 4*.  
Hämtad 5 april 2015, från <https://www.youtube.com/watch?v=cC4vYFGoZNk>

## Figurlista



**Figur 1.**

Hämtad 8 januari 2015, från <https://twitter.com/LucilleClerc>

6



**Figur 2.**

Hämtad 4 mars 2015, från

<https://archive.org/stream/johamoscommeniio00come#page/n19/mode/1up>

9



**Figur 3.**

Storsved, 2015

28



**Figur 4.**

Storsved, 2015

29



**Figur 5.**

Storsved, 2015

30



**Figur 6.**

Storsved, 2015

30



**Figur 7.**

Storsved, 2015

32



**Figur 8.**

Storsved, 2015

33



**Figur 9.**

Storsved, 2015

33



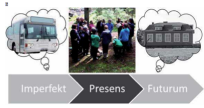
**Figur 10.**  
Storsved, 2015

34



**Figur 11.**  
Storsved, 2015

34



**Figur 12.**  
Åkerlund, D. (2013). *Elever syns på nätet – Multimodala texter och autentiska mottagare.* (s. 223.) Åbo: Åbo Akademis förlag.

36



**Figur 13.**  
Storsved, 2015

37



**Figur 14.**  
Storsved, 2015

42



**Figur15.**  
Storsved, 2015

44



**Figur 16.**  
Hämtad 17 februari 2015, från  
<http://apps.timwhitlock.info/emoji/tables/unicode>

49



**Figur 17.**  
Egen meme gjord på <https://imgflip.com/memegenerator>

50



**Figur 18.**  
Hämtad 17 februari 2014, från  
<http://www.hs.fi/politiikka/a1402795809120>

51



**Figur19 .**  
hämtad den 17 februari 2015, från  
<https://twitter.com/theellenshow/status/44032224407314432>

51





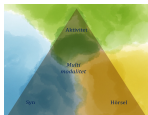
**Figur20.**  
Storsved, 2015

65



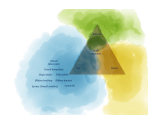
**Figur 21.**  
Storsved, 2015

75



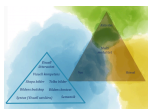
**Figur 22.**  
Storsved, 2015

76



**Figur 23.**  
Storsved, 2015

78



**Figur 24.**  
Storsved, 2015

79

## **Lista över tabeller**

<b>Tabell 1.</b>	66
<b>Tabell 2.</b>	69
<b>Tabell 3.</b>	69
<b>Tabell 4.</b>	70
<b>Tabell 5.</b>	71
<b>Tabell 6.</b>	71

## Bilaga:

### Intervju med Moretti

M: I understand you're looking at visual impact, visual communication and the impact it has on learning. I suppose I don't separate that. I don't think about teachers just speaking anymore. Cause if there isn't visual representation, then you are asking children to just process audio with nothing to hook that on top of. So personally I don't even consider it. I couldn't possible... I would be saying straight away: "no, hold on, that's only one element. There is only one channel". So, that has to be that, weather it would be showing children's work and sharing it, or me showing diagrams, or videos or whatever. But I think that's too passive. How early on are you on your MA?

L: Almost halfway trough

M: Half, okay. Because I would consider.. one of the things you saw me doing is.. I think it has to go hand in hand with experiential. So almost everything I do, I thigh to it where the person has to experience it, try it out, test it, do it, feed back to me the experience. Because it go back to the kind of really old quote that we had about education; if I see it, I kind of remember it for a bit, but if I'm doing things then it kind of reinforces the whole thing. And for me auditory, visual and experiential, to me that's.. Education has to have that basis. So I don't even ever tend to separate them. I rarely like to stand up and just do a demo, because that's kind of so passive, and you're trying to become like an entertainment thing. When actually my preferred method... and I do demos, I'm doing one tomorrow for one hour, they want me to show [name of app]... and I will do that – it's just a demo of music. But people are just gonna be watching. For me, if I'm gonna do that, then at points I want you doing it. So I don't know if it's a good answer to your question, but I just think first of all; visual and auditory is fundamental before you do anything else, and if you're not doing that.. Oh crumbs! That's a hard job for your listeners to just sit and listen to you. Which I guess might be going back to the older, more of traditional, stand-up-lecture, whatever. I have to say I'm amazed still when I see

somebody put a slide up with a title, and then talk for 15 minutes without having a storyline and a kind of narrative, in vision image to reinforce the messages they are trying to get over. Even if it's just big words on the key points to emphasize that concept. So, personally I don't even consider that now a days. I would think that I was giving my audience such a hard time to just listen to me speak. Does that help at all?

L: I was thinking about.. do you think teachers need to know the basics about how to talk about images and how to use images, to make students and teacher use the technology at it's best. You used a lot of pictures in your presentation today and... you really knew what kind of pictures to use.

M: (nodded) Mm!

L:... for example a face... (gesture), and how to use the centre of the picture.. just not a bad picture.

M: Right.

L: Do you need to know what picture is a good picture?

M: I kind of learned that from actually working with [företagets namn] and I stress again, I'm not a [företagets namn]-employed – I couldn't do this interview if I was a [företagets namn]-employee anyway. I've never come across a company that understood the impact on visual image so much. They go for big, bold, beautiful, attractive, clear concepts, and that has thought me a lot. You know, I hate seeing PowerPoint slides with twenty pictures on them – full of texts. Get the message clear! And the very first slide I showed today was, if you can't explain it simply, you don't understand it well enough. So it's the whole thing of getting the concept a very clear image, in a very clear narrative in the progression of images. And the only way of that actually happens is... I spend time thinking about the presentation. I think... I step through them in my head, to create a narrative that I hope will create something interesting, diverse, I got you doing different things at different times. So we were going for 3 hours, with a break. That's a long time. My aim is actually; in the end of 3 hours, if you don't compute time, you learned a lot, but more

importantly you'll end – wow, we're finished?! –Then I've succeeded. Then if I know that people are excited, that time where really well spent, it went quickly, then I know I've got them excited. Like a good movie, where they go “really, it's finished? It's 3,5 hours long. Wow, that's a.. “ – you know!

L: Mmm.

M: So those are the concepts.